

Astri Melheim

# Bevegelsens lindring – lindringens bevegelse

Omsorgssamtale med barn



# Astri Melheim

Forfatteren er utdannet sykepleier (1983), psykiatrisk sykepleier (1988), familieterapeut (1992) og cand. san. (2001).

Hun har arbeidet mange år i psykisk helsevern for barn.

Ansatt som høyskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus siden 2001.

Åbo Akademis förlag  
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland  
Tfn +358 (0)2 215 3478  
E-post: [forlaget@abo.fi](mailto:forlaget@abo.fi)

Försäljning och distribution:  
Åbo Akademis bibliotek  
Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland  
Tfn +358 (0)2 215 4190  
E-post: [publikationer@abo.fi](mailto:publikationer@abo.fi)

BEVEGELSENS LINDRING - LINDRINGENS BEVEGELSE







# Bevegelsens lindring - lindringens bevegelse

Omsorgssamtale med barn

Astri Melheim

### **CIP Cataloguing in Publication**

**Melheim**, Astri.

Bevegelsens lindring - lindringens  
bevegelse : omsorgssamtale med  
barn / Astri Melheim. - Åbo :  
Åbo Akademis förlag, 2014.  
Diss.: Åbo Akademi. - Summary.  
ISBN 978-951-765-742-6

ISBN 978-951-765-742-6  
ISBN 978-951-765-743-3(digital)  
Oy Arkmedia Ab  
Vasa 2014

## ABSTRAKT

**Melheim Astri, 2014: Bevegelsens lindring – lindringens bevegelse**

**Omsorgssamtale med barn**

Veiledere: Professor Dagfinn Nåden og professor emerita Ingegerd Bergbom

Enheten for vårdvetenskap, Socialvetenskapliga institutionen, Åbo Akademi

April 2014	168 sider	12 vedlegg
------------	-----------	------------

Den overordnede hensikten med avhandlingen er å utvikle kunnskap om omsorgssamtalen og hva som er lindrende i omsorgssamtale med barn, og presentere en teorimodell om dette i et omsorgsvitenskapelig perspektiv. Studien har tre typer datamateriale: i) begrepsbestemmelse av *samtale*, ii) utforskning av samtalebegrepet ved hjelp av tekster av Gadamer, Ricoeur, Wittgenstein og Vygotsky samt iii) casestudier bestående av observasjoner av barn og psykisk helsearbeidere og samtaler med barna.

Studiens design er hermeneutisk. Det innebærer at det brukes en fortolkende metodologi der ny forståelse skapes gjennom sammensmelting av ulike forståelseshorisonter. Gadamers filosofiske hermeneutikk tjener som et teoretisk fundament i denne fortolkningsprosessen. Den filosofiske hermeneutikken kombineres med den omsorgsvitenskapelige tradisjonen slik den er utviklet ved Åbo Akademi. Dette er rammen rundt avhandlingen, som ser på mennesket som del av et fellesskap, og lidelse som en naturlig del av både barn og voksnes liv.

Fortolkningsprosessen som er gjort i denne avhandlingen, kan betraktes som ulike samtaler mellom forsker og materialet, mellom ulike deler av materialet og mellom deler av og helheten til materialet. Disse samtalene finner sted i det omsorgsvitenskapelige rommet.

Teorimodellen som presenteres, består av tre hovedkomponenter. Bevegelse er den første av hovedkomponentene: Lengselen etter fellesskap, det å få være et medmenneske, bevirker en kraft som i omsorgssamtalen bidrar til samskaping av den lindrende bevegelsen. Fellesskapets forutsetninger og bevegende kraft er den neste hovedkomponenten i teorimodellen: Her legges det vekt på autenticitet og tillit som nødvendige fundamenter for fremvekst av et kjærlighetsfylt fellesskap som gir kraft og retning til den lindrende bevegelsen. Den tredje hovedkomponenten i teorimodellen har fått benevnelsen helhetsspråk: En omsorgssamtale kjennetegnes ved et helhetsspråk der enheten kropp, sjel og ånd utgjør menneskebildet. Bevegelsene i samtalen kretser i en helhetsspråklig sfære, og slik frigjøres mange og varierte språklige uttrykk og inntrykk. Et frigjørende helhetsspråk kan sies å utgjøre omdreiningsaksen i den lindrende bevegelsen.

Studien bidrar til å avdekke hva som er lindrende ved en omsorgssamtale. Viktige deler av materialet omhandler lindring av barns lidelse, men den nye forståelsen er ikke kun relevant for målgruppen barn. Teorimodellen har en allmennmenneskelig karakter og er like relevant i kontekster med voksne. At studien har barns lidelse og lindring i sitt sikte har imidlertid muliggjort fremveksten av akkurat denne teorimodellen.

**Søkeord:** omsorgssamtale, barns lidelse, omsorgsvitenskap, hermeneutikk, helhetsspråk

## ABSTRACT

**Melheim Astri, 2014: The alleviation of movement – the movement of alleviation**

**Caring conversation with children**

Advisors: Professor Dagfinn Nåden and professor emerita Ingegerd Bergbom

Department of Caring Science, Department of Social Sciences, Åbo Akademi University

---

April 2014	168 pages	12 appendices
------------	-----------	---------------

---

The overall purpose of this thesis is to develop knowledge about caring conversation and what is alleviating in caring conversation with children, and to present a theory model in a caring science perspective. The study has three types of data material: i) concept analysis of *conversation*, ii) exploration of the concept of conversation by using texts of Gadamer, Ricoeur, Wittgenstein and Vygotsky, as well as iii) case studies consisting of observations of children and mental health workers, and conversation with the children.

The design of the study is hermeneutical. This involves an interpretive methodology in which the new understanding is created through the fusion of various comprehensive horizons. Gadamer's philosophical hermeneutics serves as a theoretical foundation for the interpretation process. The philosophical hermeneutics are combined with the caring science tradition as developed at Åbo Akademi University. This frames the study's emphasis of man as part of a communion and suffering as a natural part of both children's and adults' lives.

The interpretation process in this thesis may be regarded as conversations between the researcher and the material, between different parts of the material, and between parts and the whole of the material. These conversations take place in the caring science field.

The presented theory model consists of three main components. Movement constitutes one of the main components: The longing for communion, to be a fellow human being, gives rise to a force which, in the caring conversation, contributes to the co-creation of the alleviating movement. The communion's conditions and moving force make up the second main component of the theory model: Emphasizing authenticity and trust as necessary foundations for the emergence of a loving communion which provides force and direction for the alleviating movement. The third main component in the theory model is a language of wholeness. A caring conversation is characterized by a language of wholeness where the unity of body, soul and spirit constitutes the human image. The movements in the conversation flow in a sphere of linguistic wholeness, and hence multiple and varied linguistic expressions and impressions are released. An emancipating language of wholeness may be said to constitute the rotational axis for the alleviating movement.

The study contributes to uncover what is alleviating in a caring conversation. Central parts of the material deals with the alleviating of children's suffering, but the new understanding is not only relevant for the target group children. The theory model is of a universal nature and is equally relevant in adult contexts. However, focusing on the suffering and alleviation of children has enabled the emergence of this particular theory model.

**Key words:** caring conversation, children's suffering, caring science, hermeneutics, language of wholeness

## FORORD

Med denne avhandlingen avsluttes et mangeårig arbeid for å forstå barns lidelsesuttrykk og hvordan deres lidelse kan lindres gjennom samtale. Avslutningen er kun foreløpig. Det er mye å utforske videre, og lysten til å gjøre det er til stede. Barna som har deltatt i studien har imponert meg med sitt engasjement og mot. De har latt meg delta med kamera i samhandlingssituasjoner mellom voksne og barn, for deretter å samtale med meg om lidelse og lindring i sin språkdrakt. Barnas deling av sine opplevelser og meninger foregikk ikke bare med ord. Deres iver og deres mangfoldige uttrykksmåter bidro til at ny forståelse om omsorgssamtale kunne vokse frem. Takk til de foresatte som gjorde barnas deltakelse mulig. Uten de ansattes positive innstilling, velvillige tilrettelegging og aktive deltakelse hadde ikke denne studien vært mulig å gjennomføre. De fortjener en stor takk alle sammen.

Det har vært en glede å være forskerstudent ved Åbo Akademi, enheten för vårdvetenskap. Jeg har trivdes som student der, og setter stor pris på åpenheten jeg og mine meninger har blitt møtt med. Det har vært en stor inspirasjon å erfare hvordan dere løfter frem gleden og verdien av teoretisk kunnskap. Å få tre måneders stipend i sluttfasen var kjærkomment. Takk også til Høgskolen i Oslo og Akershus som har gitt meg tid og muligheter til å gjennomføre doktorgradsarbeidet. Det har tatt lengre tid enn opprinnelig planlagt, og min studieleder Liv Hovelsrud har vært imøtekommende og lagt forholdene til rette.

Mine veiledere professor Dagfinn Nåden og professor emerita Ingegerd Bergbom har støttet og utfordret meg hele veien. Jeg vært trygg på at de var der for meg, og jeg unner alle å oppleve gleden ved to så gode veiledere. Tusen takk begge to. Dere har lært meg mye om omsorgsvitenskap, hermeneutikk, fortolkninger og ikke minst veiledningens kunst.

Stor takk til mine forgranskere professor Tapio Puolimatka og professor Margret Lepp for verdifulle tilbakemeldinger. Deres kommentarer og faglige innspill var viktig i sluttfasen. HVD Lennart Fredriksson og doktorand Linda Rykkje fortjener også en stor takk for at den interne sluttgranskningen ble en god opplevelse. Takk for svært nyttige og kloke innspill. En spesiell takk til Lennart for inspirasjonen hans avhandling "Det vårdande samtalet" har gitt meg.

Takk til gode kollegaer ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Mange av dere har vært viktige samtalepartnere gjennom disse årene. Spesielt vil jeg takke Borghild Løyland, Anette Winger og Hege Sjølie for deres støtte, gode diskusjoner og humoristiske innslag.

Til Berit Foss, Elisabeth Gabrielsen og Ruth Tuhus vil jeg si: Dere har hatt stor betydning for meg i arbeidet med avhandlingen. Sammen med dere har jeg lært mye. Takk for alle faglige innspill og diskusjoner, og takk for at dere har lagt vekt på tilstedeværelse og lekenhet i vårt samvær.

Til slutt vil jeg takke min samboer Per Pedersen for all støtte, og en aldri sviktende tro på at avhandlingen ville bli en realitet.

Oslo 28. april 2014

*Asbjørn Helheim*

# Innhold

ABSTRAKT

FORORD

## DEL I

1	INNLEDNING.....	1
	Avhandlingens struktur.....	3
2	STUDIENS HENSIKT OG DESIGN.....	4
	Studiens hensikt.....	4
	Forskningsspørsmål.....	4
	Studiens design.....	5
3	LIDELSE OG LINDRING I ET OMSORGSVITENSKAPELIG PERSPEKTIV.....	9
	Lidelsens uttrykk.....	9
	Lindring av lidelse.....	13
	Samtale.....	16
4	BARN I FORSKNING.....	18
	Endringer i synet på barn.....	18
	Forskning om barns lidelse.....	22
	Barns lidelse i psykologisk forskning.....	24
	Barns lidelse i sosiologisk forskning.....	26
	Barns lidelse i pedagogisk forskning.....	28
	Barns lidelse i omsorgsvitenskapelig forskning.....	30

## DEL II

5	TEORETISK PERSPEKTIV.....	32
	Forskerparadigme.....	33
	Omsorgsvitenskapens verdigrunnlag.....	35
	Sentrale grunnantakelser.....	37
	Kunnskapssyn.....	39

6	METODOLOGI.....	41
	Hermeneutisk epistemologi .....	41
	Forståelse, tolkning og språk .....	42
	Hermeneutisk samtale med tekst og video .....	43
	Casestudier i en hermeneutisk tilnærming.....	45
	Forskningsetisk holdning.....	47
7	GJENNOMFØRING AV STUDIEN.....	53
	Den teoretiske delen av studien .....	53
	Begrepsbestemmelse av <i>samtale</i> .....	53
	Utvalg av tekster .....	54
	Fortolkning av tekstene.....	56
	Den empiriske delen av studien.....	59
	Etiske overveielser .....	63
	Video som datamateriale.....	65
	Fortolkningsprosessen.....	67

### DEL III

8	SAMTALE.....	70
	Dialog, samtale og kommunikasjon .....	70
	En begrepsbestemmelse av <i>samtale</i> .....	72
	Tolkning av begrepsanalysen.....	77
	Utforskning av samtalebegrepet ved hjelp av filosofiske tekster .....	79
	Samtale belyst ved hjelp av tekster av Gadamer .....	80
	Samtale belyst ved hjelp av tekster av Ricoeur .....	88
	Samtale belyst ved hjelp av tekster av Wittgenstein.....	94
	Samtale belyst ved hjelp av tekster av Vygotsky.....	102
	Fremvekst av ny forståelse av samtalebegrepet.....	109
	Samtalen er livsfellesskap.....	111
	Samtalen er en bevegelse i tilblivelsen .....	112
	Samtalen overgår oss selv .....	112
	Samtalen som forståelsens hjem .....	113
	Samtalen styrker menneskets enhet kropp, sjel og ånd.....	114
	Samtalen er en kreativ samskapelse.....	115
	Samtalen er både intrapersonlig og interpersonlig.....	116
	Samtalen har mange uttrykk .....	116



Samtalen er alltid kroppslig .....	116
Samtalen er med eller uten ord .....	117
<b>9 FORTOLKNING AV CASESTUDIENE.....</b>	<b>119</b>
Autentisitet i relasjonen .....	120
Det lindrende rommet.....	128
Samskapingens vitalitet .....	135
Tilblivelsens bevegelse.....	140
Kroppens tale .....	145
 <b>DEL IV</b>	
<b>10 OMSORGSSAMTALE MED BARN – EN TEORIMODELL.....</b>	<b>150</b>
Lindring er bevegelse .....	153
Et kjærlighetsfylt fellesskap fundert på autentisitet og tillit.....	154
Et frigjørende helhetsspråk.....	156
Bevegelsens sirkularitet .....	156
 <b>11 STUDIENS GYLDIGHET OG BIDRAG TIL OMSORGSVITENSKAPEN .....</b>	<b>158</b>

## SUMMARY

## REFERANSER

## FIGURER

Figur 1 Studiens design.....	8
Figur 2 Fortolkningsprosess av filosofiske tekster.....	58
Figur 3 Fortolkningsnivåer av casene.....	67
Figur 4 Fortolkningsprosess av casene.....	69
Figur 5 Synonymtablå for begrepet samtale.....	73
Figur 6 Diskriminasjonsmatrise for begrepet samtale.....	74
Figur 7 Diskriminasjonspadigme for begrepet samtale.....	76
Figur 8 Teorimodell for omsorgssamtale med barn.....	153

## VEDLEGG

- Vedlegg 1 Godkjenning av prosjektet fra Regional etisk komité
- Vedlegg 2 Forespørsel om intern forankring
- Vedlegg 3 Vedtak om formell intern forankring
- Vedlegg 4 Godkjenning fra regional etisk komité etter revidering av informasjonsskriv og samtykkeerklæringer til ansatte og foresatte
- Vedlegg 5 Godkjenning av igangsetting av prosjektet på avdelingen
- Vedlegg 6 Informasjon/samtykkeskjema A – ansatte
- Vedlegg 7 Informasjon/samtykkeskjema B – ansatte
- Vedlegg 8 Informasjon/samtykkeskjema A – foresatte
- Vedlegg 9 Informasjon/samtykkeskjema B – foresatte og barn
- Vedlegg 10 Observasjonsguide
- Vedlegg 11 Samtaleguide
- Vedlegg 12 Godkjenning fra Regional etisk komité etter prosjektendring

**DEL I**

## 1 INNLEDNING

*Livet er vanskelig å leve, jeg vil ikke mer.*

Dette utsagnet ligger noen år tilbake i tid og kom fra en avkrefte seksåring som fortalte meg at han hadde sluttet å spise. Interessen for å gjennomføre denne studien har sin bakgrunn i mange møter med barn i ulike aldre som syns livet er vanskelig å leve. Lidelsen barn kan bære uten at voksne i tilstrekkelig grad bidrar til lindring, har gjort meg både urolig og fortvilet på barnas vegne. Jeg liker å samarbeide med barn og blir stadig vekk imponert av kraften de har, og kreativiteten de viser for å finne måter å gjøre livet levelig på.

Eriksson (1995a) ser lidelse som en naturlig del av livet. Den har ingen gitt årsak og heller ingen mening i seg selv, men den hører livet til. At lidelse også er en del av barns liv, står i kontrast til trangen i vår kultur til å romantisere og idyllisere barnet og barndommen. Denne romantiseringen beskrives av mange barne- og barndomsforskere (Zelizer, 1985; Gullestad, 1991; Tiller, 2000).

Barns lidelse viser seg i forbindelse med psykiske lidelser, overgrepssituasjoner og traumatiske opplevelser, men barns lidelse som tilhørende selve livet vies liten oppmerksomhet i vårt samfunn. Min bekymring er at vi på denne måten gjør lidelse til noe som bare er en del av noen utsatte barns liv. En konsekvens av dette kan være at mange barn opplever å ikke ha arenaer for å uttrykke, dele og gjennomleve sin lidelse: De blir ensomme bærere av den.

I den stadig mer fremherskende beskrivelsen av barns lidelse i form av diagnoser står vi i fare for å sykeliggjøre store deler av barnebefolkningen. Økningen i bruken av diagnoser som atferdsforstyrrelse og hyperkinetisk forstyrrelse / ADHD uttrykker noe om barns livsvilkår og lidelse. Den tilhørende veksten i bruk av sentralstimulerende legemidler i aldersgruppen 0–18 år er bekymringsfull. Tall fra Nasjonalt folkehelseinstitutt (2012) viser at 17 755 barn i Norge får sentralstimulerende legemidler i tilknytning til ADHD-diagnose. Antallet barn som får sentralstimulerende legemidler, er nesten fordoblet i Norge siden 2004. FNs barnekommisjon rettet i 2012 kraftig kritikk mot Norge for den økte bruken av Ritalin og andre amfetaminderivater til barn.

Løkke (2006) omtaler det han mener er et paradigmeskifte i forståelsen av barnets lidelse, der den humanistiske visjonen om mennesket skyves i bakgrunnen. Han er opptatt av barnets muligheter til å uttrykke at noe er vondt og vanskelig, og av at barnet opplever voksne med tid og tålmodighet og erfarer relasjoner der tillit etableres.

Paradigmebegrepet forbindes nok i stor grad med Kuhn og hans bok *The Structure of Scientific Revolutions* fra 1962. Ifølge Kuhn (2007) kan et paradigme betraktes som en samstemt samling av forestillinger og verdier i et gitt samfunn, altså en form for delt verdensbilde. Törnebom utvikler paradigmebegrepet videre slik at det også kan gjøres gjeldende for den enkelte forsker (Eriksson, 1986) eller for ulike yrkesutøveres virksomhet (Ahlström, 1999).

Denne avhandlingen har ikke til hensikt å løfte frem en spesiell gruppe barn med tanke på alder eller livssituasjon. I prosjektbeskrivelsen ble det planlagt ut fra at alderen på barna kunne ligge i aldersspennet 5–12 år. Barna som har deltatt i studien, er 9–10 år. Dette ble bestemt ut fra hvilke barn som var innskrevet ved avdelingen da den empiriske studien ble gjennomført. Et siktemål med denne studien er å gi en generell anerkjennelse av barns lidelse uten å omskrive den til noe annet, som for eksempel en diagnose. En slik anerkjennelse av lidelse vil kunne bringe voksnes ansvar for barna sterkere frem i lyset. Å ha ansvar innebærer omsorg.

Avhandlingen har et omsorgsvitenskapelig perspektiv som knytter seg til "vårdvetenskapen" slik den er utviklet av Katie Eriksson og hennes medforskere ved Åbo Akademi i Finland. I avhandlingen bruker jeg det norske ordet *omsorgsvitenskap* for å referere til denne tradisjonen.

I omsorgsvitenskapen sees omsorg på som noe naturlig menneskelig som konstituerer mennesket som menneske. Omsorg innebærer "att genom ansning, lekande och lärande i en hållning av tro, hopp och kärlek hjälpa en människa att utvecklas mot sin potential" (Eriksson, 2000, s. 119). Denne måten å tenke om omsorg på representerer en stor kraft i møte med barn, hvis den får prege møtet.

Begrepet *samtale* er utforsket innen omsorgsvitenskapen i form av Lennart Fredrikssons avhandling *Det vårdande samtalet* fra 2003. Tittelen på avhandlingen hans er utgangspunkt for uttrykket *omsorgssamtale* i denne avhandlingen, og min avhandling kan sees på som en forlengelse av Fredrikssons (2003) arbeid. Ved å utforske omsorgssamtalen i sammenhenger

der barn inngår, utvides omsorgssamtalens narrative aspekt til i større grad å omfatte andre språklige uttrykk enn ord. De to andre aspektene ved omsorgssamtale som Fredriksson (2003) identifiserer, er det relasjonelle og det etiske. I min avhandling videreutvikles begrepet omsorgssamtale, og det gir en ny forståelse for hva som kan være lindrende.

## **Avhandlingens struktur**

Avhandlingen er en monografi og består av elleve kapitler strukturert i fire deler. Del I presenterer studiens bakgrunn og utgangspunkt. Her redegjøres det også for studiens hensikt, forskningsspørsmål og design. *Lidelse* og *lindring* er sentrale begrep i avhandlingen, og kapittel 3 er viet en avklaring av begrepsinnholdet slik det brukes i denne avhandlingen. Endring i synet på barn, og konsekvenser dette har fått for barns deltakelse i forskning, samt en forskningsoversikt knyttet til studier om barns lidelse utgjør siste kapittel av del I. Del II presenterer studiens teoretiske perspektiv, dens metodologiske basis, konkrete metoder og gjennomføring. Forskningsetiske holdninger og etiske overveielser er også inkludert i denne delen. Del III består av selve datamaterialet og fortolkninger av dette. Det foreligger tre typer datamateriale: i) en begrepsbestemmelse av *samtale*, ii) en utforskning av samtalebegrepet ved hjelp av tekster av Gadamer, Ricoeur, Wittgenstein og Vygotsky og iii) empirisk materiale i form av casestudier. Del IV presenterer fremveksten av en teorimodell for omsorgssamtale med barn og inneholder også en vurdering av studiens gyldighet og bidrag til omsorgsvitenskapen.

## 2 STUDIENS HENSIKT OG DESIGN

Et ønske om å forstå barns lidelsesuttrykk og hva i samtalen som lindrer deres lidelse, har vært drivkreftene bak denne studien. Studien hviler på en erkjennelse av at økt kunnskap om dette temaet krever en utforskende og kreativ tilnærming der barnas stemme høres.

### Studiens hensikt

Den overordnede hensikten med studien er å utvikle kunnskap om omsorgssamtalen og hva som er lindrende i omsorgssamtaler med barn, og å presentere en teorimodell i et omsorgsvitenskapelig perspektiv. Kunnskapen som utvikles, har relevans for både barn og voksne. Gjennom å rette søkelyset mot barn utvikles kunnskap om mellommenneskelige relasjoner som kan være vanskelig tilgjengelig i en voksenkontekst. Jeg anser kunnskapen for å være av allmennmenneskelig karakter, men av spesiell betydning for barn.

### Forskningsspørsmål

- 1) Hva er samtale?
- 2) Hvilke uttrykk kan barns lidelse få i samtale med psykisk helsearbeider?
- 3) Hva lindrer barns lidelse?
- 4) Hva innebærer omsorgssamtale med barn?

Forskningsspørsmål 1) besvares hovedsakelig gjennom en begrepsanalyse av *samtale* og en videre utforskning av samtalebegrepet ved hjelp av hermeneutisk lesning og fortolkning av tekster av Gadamer, Ricoeur, Wittgenstein og Vygotsky. Forskningsspørsmål 2) og 3) besvares hovedsakelig gjennom en casestudie bestående av deltakende observasjoner og samtaler. Forskningsspørsmål 4) besvares gjennom å kombinere den teoretiske utforskningen av samtalebegrepet og casestudiene. Både de deltakende observasjonene av samhandlingene mellom de psykisk helsearbeiderne og barna, og mine samtaler med barna etterpå, ble videofilmet.

Min søken etter kunnskap starter med en presentasjon av lidelse og lindring i et omsorgsvitenskapelig perspektiv. Deretter presenteres endringer i synet på barn. Selv om disse to kapitlene ikke er datamateriale slik man vanligvis forstår uttrykket, så er teksten her sentral for å berede grunnen for videre kunnskapssøken i avhandlingsarbeidet.

## **Studiens design**

Studiens design er hermeneutisk. Dette innebærer en fortolkende metodologi der ny forståelse skapes gjennom sammensmelting av ulike forståelseshorisonter. Gadamer's filosofiske hermeneutikk tjener som et teoretisk fundament for fortolkningsprosessen. Gadamer (2007) legger vekt på at det ikke er spesielle metoder som bringer oss nærmere sannheten i humanvitenskapen. Teoriutvikling skjer gjennom forståelse av den ontologiske virkeligheten vi søker kunnskap om (Eriksson et al., 2002; Nilsson, 2007). "Siktet, syfte och sökande efter det meningsbärande leder oss mot sanningen dvs. förståelsen" skriver Eriksson et al. (2002, s. 311). Hva vi velger å rette søkelys mot, hensikten med det vi gjør, og selve vår søken etter det som gir mening, er altså bestemmende for forståelsen vi oppnår. All forståelse bygger på tidligere forståelse eller forforståelse, ifølge Gadamer (2007), og forforståelsen blir slik et bidrag til den nye forståelsen som vokser frem.

Som forsker deltar man aktivt i dataskapningen og fortolkningsarbeidet. Min forforståelse presenteres direkte i tilknytning til det teoretiske perspektivet og indirekte i tilknytning til ulike kapitler både i den teoretiske og i den empiriske delen. Hva som gis oppmerksomhet, og hvordan dette fremstilles, kan også sies å avspeile min forforståelse. Gjennom en hermeneutisk prosess avløses forforståelsen av ny forståelse som igjen avløses av ny forståelse i en endeløs bevegelse. Å peke nøyaktig på hvor forforståelsen endres til ny forståelse, er i ettertid en nesten umulig oppgave. Hvilke tanker og ideer som tilhører forforståelsen, eller en tidligere forståelse i forståelsesprosessen, vil nødvendigvis gå litt over i hverandre i presentasjonen.

Studien har et omsorgsvitenskapelig perspektiv. Den knytter an til omsorgsvitenskapens teorikjerne og kan karakteriseres som grunnforskning i den forstand at den primære hensikten er å utvikle kunnskap uten tanke på en spesiell type anvendelse. Den nye forståelsen av omsorgssamtale med barn sammenfattes i en teorimodell som også kan gjøres gjeldende i sammenhenger der bare voksne inngår. Med tanke på omsorgsvitenskapens inndeling i en



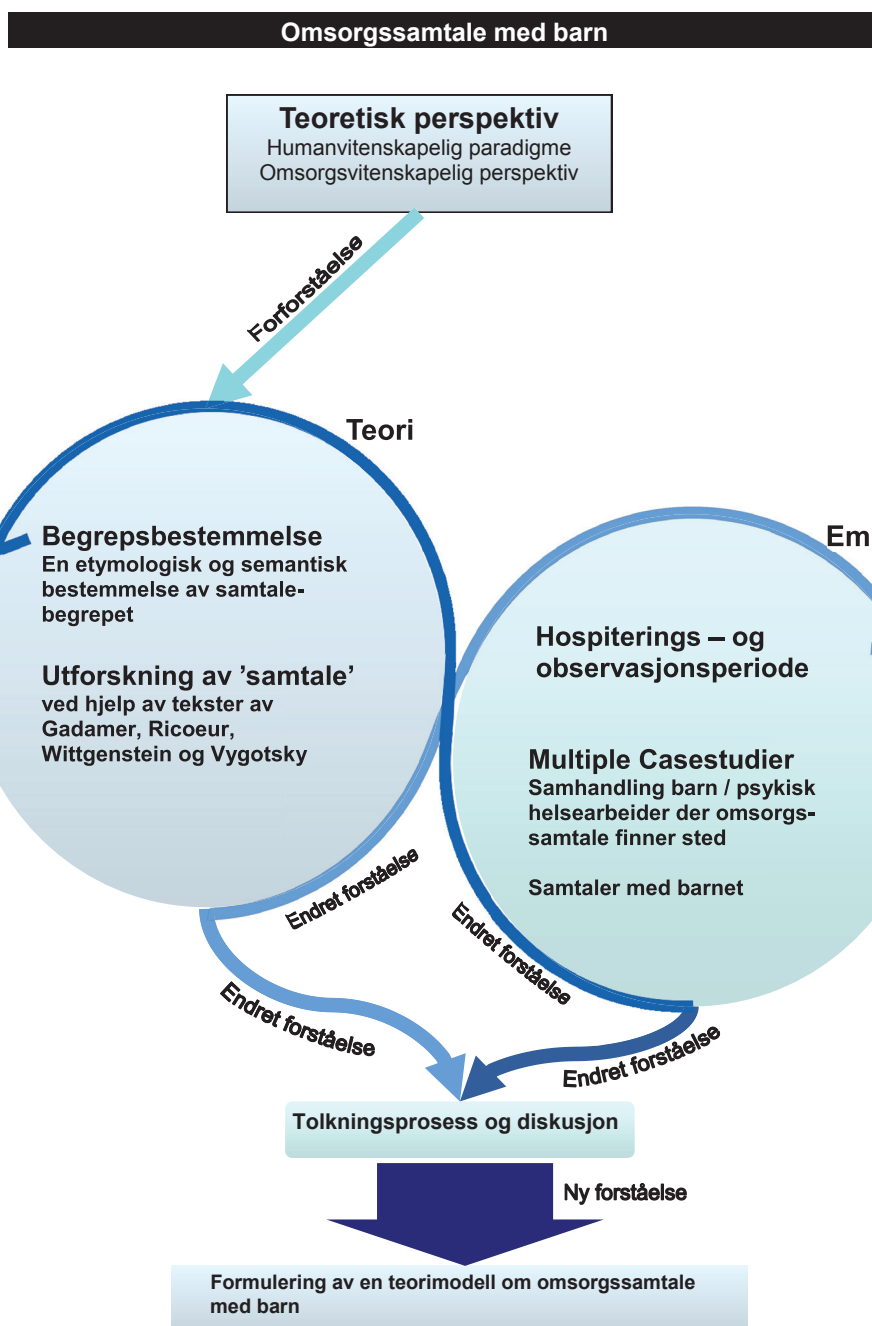
systematisk og en klinisk del, kan denne avhandlingen plasseres innenfor både den systematiske og den kliniske omsorgsvitenskapen. Den systematiske omsorgsvitenskapen består av kritiske refleksjoner over omsorgens innhold og fundament. Den undersøker forutsetningene for omsorg, den historiske forankringen og sentrale metoder og motiv (Eriksson, 2001a). Denne vitenskapens oppgave er også å registrere den språklige drakten på de omsorgsvitenskaplige begrepene og utvikle de grunnleggende begrepene og den grunnleggende teorien (Eriksson, 2001a). En utforskning av hva omsorgssamtale er, kan forankres i denne tradisjonen. Den kliniske omsorgsvitenskapen skal i en gitt kontekst åpne en meningssammenheng gjennom å tydeliggjøre trekk fra den systematiske omsorgsvitenskapens teorikjerne og verdigrunnlag (Eriksson, 2001a). En slik tydeliggjøring av den systematiske omsorgsvitenskapen kan man finne i denne studiens empiriske del. Den teoretiske delen utgjør en stor del av studien, og i tråd med Eriksson et al. (2002) ble det lagt vekt på å gjøre den teoretiske kjernen tydelig og eksplisitt før de kliniske studiene ble påbegynt.

Det hermeneutiske designet ivaretar studiens overordnede hensikt om teorigenerering og er samtidig fleksibelt nok til at det underveis kan utvikles nye ideer og stilles nye spørsmål på bakgrunn av ny forståelse i prosessen. Det hermeneutiske designet ivaretar også studiens utforskende karakter. Brink og Wood (1998) knytter det å velge et utforskende design til at emnet ikke har vært studert ut fra informantenes perspektiv tidligere, og at informantene har en personlig erfaring med emnet som studeres. Dette er sentralt med tanke på studiens empiriske del, der casestudier anvendes som forskningsstrategi.

Yin (2009) definerer en casestudie som en empirisk undersøkelse som utforsker et eksisterende fenomen i en kjent, virkelig kontekst der grensene mellom fenomenet og konteksten er uklare. Et multipel-case design for den empiriske delen er forenlig med et overordnet hermeneutisk design. Casestudier krever ifølge Yin (2009) et grundig teoretisk arbeid på forhånd. Dette stemmer godt overens med Eriksson et al. (2009) sin vektlegging av at den teoretiske kjernen må gjøres tydelig før kliniske studier startes. Casestudier har vært mye anvendt innenfor den kliniske omsorgsvitenskapen og trengs ifølge Eriksson (1992a) ofte for å få tilgang til de virkelige forståelsesdata.

Forskningsprosessen har ikke noe definert sluttpunkt. Den hermeneutiske fortolkningen der delene forstås i lys av helheten og vice versa, er en kontinuerlig pågående prosess der ny

forståelse hele tiden kan vokse frem. Den nye forståelsen som presenteres i studien, er i så måte et øyeblikksbilde.



Figur 1 Studiens design

### 3 LIDELSE OG LINDRING I ET OMSORGSVITENSKAPELIG PERSPEKTIV

I dette kapitlet presenteres utvalgt relevant forskning innen omsorgsvitenskap og "caring science". Kapitlet består av to hoveddeler som henholdsvis tar for seg lidelsens uttrykk og lindring av lidelse. Samtale som en måte å lindre lidelse på blir spesielt belyst.

Lidelse betegnes av Eriksson (1992c, 2001a, 2002a) som omsorgens grunnkategori. Det vil si at motivet for all omsorg er å lindre lidelse. Å forstå lidelsens uttrykk er en forutsetning for å kunne lindre. Forskning om hva som lindrer lidelse, presenteres, før det til slutt blir redegjort for forskning spesielt om samtale som lindrende for lidelse.

#### Lidelsens uttrykk

Ved Enheten för vårdvetenskap ved Åbo Akademi er det gjort mye forskning om lidelse som er relevant for denne studien, selv om svært lite av den er knyttet til barn. Også innenfor internasjonal "caring science"tradisjon er det de siste tiårene gjort mye forskning på lidelse (eng. *suffering*). Oversikten som presenteres nedenfor, er avgrenset og tar ikke sikte på å presentere bredden og mangfoldet i denne forskningen.

I et omsorgsvitenskapelig perspektiv sees lidelse som en del av livet. Lidelsen har ingen gitt årsak, og den har i seg selv heller ingen mening. Men ved å gjennomleve lidelsen kan vi tilskrive den en mening (Eriksson, 1995a). Ontologisk kan lidelse forstås som et drama i tre akter: bekreftelse av lidelsen, å være i lidelsen og til slutt veien frem til ny enhet (Eriksson, 1995a). Lidelsens drama gjør krav på medaktører, og å bidra til å lindre lidelse innebærer at man er en medaktør i dramaet (Eriksson, 1993; Wiklund, 2000; Arman, 2003).

I klinisk praksis innebærer dette at den første akten er avhengig av at fagpersonell er i stand til å bekrefte pasientens lidelse. Den andre akten består av fagpersonalets evne til å gi pasienten tid og rom for å lide og til være sammen med pasienten for å dele lidelsen. Den tredje akten kan lede til forsoning der lidelsen er en del av en ny helhet, men den kan også lede til skuffelse hos den som lider, for ikke å ha blitt møtt og bekreftet (Fredriksson og Eriksson, 2001). Bare når man forstår den lidelsen pasienten gjennomgår, kan pasientens helhetlige situasjon forstås (Eriksson, 1997).

At lidelse betraktes som en naturlig del av livet, innebærer at lidelse må kunne være forenlig med helse. Eriksson (1995a) understreker at lidelse som er til å holde ut, er forenlig med helse. Slik lidelse kan føre til vekst og utvikling (Fagerström, Eriksson og Bergbom, 1997). I motsetning står den uutholdelige lidelsen som virker lammende og hindrer personlig vekst og utvikling (Eriksson, 1995). Uutholdelig lidelse kan endres til lidelse som er til å holde ut. Lidelse og helse er integrert i hverandre og er hele tiden nærværende i menneskets liv (Eriksson, 1993). Den ontologiske helsemodellen har som utgangspunkt at helse er en kontinuerlig bevegelse med tre dimensjoner: gjøren, væren og en tilblivelse i retning mot en større grad av integrasjon og enhet (Eriksson, Bondas-Salonen, Herberts, Lindholm & Matilainen, 1995; Wiklund, 2000). Lidelsens dimensjoner er de samme som helsens, og slik kan man snakke om å ha lidelse, å være i lidelse og å bli til i lidelse (sv. *varda i lidande*). Å ha en lidelse innebærer å være styrt av ytre forutsetninger og være fremmed for seg selv og sine indre ønsker og derfor også muligheter. Å være i lidelse innebærer en søken etter en helhet, men karakteriseres av kortsiktig behovstilfredsstillelse. Å bli til i lidelse innebærer en kamp mellom håp og håpløshet og mellom liv og død. Hvis livet seirer, fører denne kampen til at lidelsen tilskrives mening og en høyere grad av integrasjon (Eriksson et al. 1995; Wiklund, 2000).

Eriksson (1995a) beskriver tre former for lidelse: livslidelse, sykdomslidelse og pleielidelse. Det er livslidelse som er sentral i denne studien. Livslidelse er relatert til alt hva det innebærer å leve, å være menneske blant andre mennesker (Eriksson, 1995a). Lidelse er ut fra en slik forståelse en del av alle barn og voksnes liv.

Eriksson og Lindström (1993) finner at i litteraturen relateres barns lidelse ofte til en eller annen form for tap. De viser til at det foreligger rikelig med forskning om barn på sykehus, og at lidelsen til disse barna beskrives som en form for ensomhet/isolasjon, en følelse av å bli straffet og å være utsatt for smerte.

Lindholm (1998) søker i sin forskning en økt forståelse for unge menneskers helse og lidelse. Som et resultat forskningsoversikten finner hun at lidelsesforskning i høy grad omhandler den *voksne* pasienten, og at forskning om ungdoms lidelse glimrer med sitt fravær. Lindholm har også utviklet en teorimodell som viser en dialektisk bevegelse i måten helse og lidelse er integrert på. Gjennom denne dialektisk-ontologiske teorimodellen viser hun hvordan forsoning kan skje, og hvordan denne forsoningen frigjør livskraft hos de unge. Av hennes forskning fremgår det at unge i aldersgruppen 12 til 19 år erfarer lidelse ut fra tre

eksistensielle mønstre: "I myself am my suffering", "my life is my suffering" og "other people's suffering is my suffering" (Lindholm, 1998). Lidelse knyttes til erfaringer med trusler, tap eller vold. De unge uttrykker at de opplever lidelse, og konkretiserer hvordan de opplever det. På bakgrunn av dette kan vi se for oss ulike, mulige lidelsesuttrykk.

Barns livslidelse viser seg kanskje tydeligere gjennom væremåte og atferd enn den gjør hos voksne. Gråt er utgangspunktet for et språk for lidelse, og den viktigste formidlingen av indre ubehag skjer ofte uten ord (Wilkinson, 2008). Hos små barn er det tydelig at lidelsen ikke først og fremst formidles gjennom ord, men også hos voksne er det andre sentrale språklige uttrykk som formidler lidelse. Lidelsens språk er ikke først og fremst et verbalt språk. Eriksson (2001a) fremmer på bakgrunn av tidligere grunnforskning en tese om at lidelsen mangler et eksplisitt språk, og Arman (2003) skriver at lidelsen ikke har noe uttrykkbart språk. At lidelsen mangler et eksplisitt språk, innebærer ikke at den ikke lar seg uttrykke språklig, men vi har ikke egne språklige uttrykk som kun hører lidelsen til. Lidelse kan ta mange former og vise seg gjennom ulike uttrykk. "Suffering has many faces, and the suffering of each individual has a unique model" (Eriksson, 1992c, s. 121).

Wiklund (2000) finner at opplevelsen av skam er sentral i lidelsen. Skamfølelsen er en konsekvens av krenket verdighet og gjør at opplevelsen av enhet og helhet ødelegges. Å ville beskytte seg eller gjemme seg fra det som fremkaller skam, kan man se uttrykt gjennom strategier som lager avstand til andre mennesker og til ens sanne jeg (Wiklund, 2000). En annen tese i Wiklunds forskning er at mennesker kan avskjerme seg fra lidelse, bevisst eller ubevisst, ved å fri seg fra tiden (Wiklund, 2000). Et ønske om å fri seg fra tiden kan søkes oppnådd på ulike vis, og barn kan gjøre dette på tydelig og konkret måte, for eksempel ved å lage rom for lek der tiden ikke lenger rår, eller ved å fysisk isolere seg fra andre og dermed fra vår felles tid.

I Watsons teori om menneskelig omsorg sees lidelse som noe som tilhører livet, og som utfordrer det enkelte menneske til å rekonstituere ens selv, finne mening i egen eksistens og samtidig inngå i relasjoner til andre. Watson (1989) beskriver dette som utfordringer som ikke kan løses eller oppheves, de må møtes. Lidelse vil på denne måten kunne bidra til vekst og utvikling. Harmoni er et sentralt begrep i Watsons teori. Mennesket kan utvikles til en høyere grad av bevissthet ved hjelp av intellektet og at man finner mening og harmoni i sin væren. Watsons helsebegrep innbefatter også harmoni. Helse innebærer en åndelig, kroppslig og sjelelig enhet og harmoni (Watson, 1993). Ut fra en slik forståelse av harmoni kan man tenke

seg at et sentralt uttrykk for lidelse vil være disharmoni. Watson bruker uttrykket *uhelse* og sier dette er kjennetegnet ved et subjektivt kaos eller en disharmoni (Watson, 1993). Boykin og Schoenhofer (2000) understreker på sin side at ethvert menneske er en helhet i ethvert øyeblikk og må møtes som det. Dette kan forstås som at lidelse ikke truer helheten i seg selv. Da vil det heller ikke være et kjennetegn ved lidelsens uttrykk at den representerer fragmentering eller disharmoni.

En annen teoretiker det er naturlig å vise til, er Janice Morse. Hun hører nok mer hjemme i et sykepleievitenskapelig perspektiv enn i et omsorgsvitenskapelig, men på bakgrunn av hennes teoriutvikling rundt lidelse vil jeg likevel vie noe oppmerksomhet til hennes arbeid. I sin forskning har hun identifisert to forskjellige måter lidelse kan ta form atferdsmessig. Den ene er følelsesmessig undertrykking ved at man holder ut (eng. *enduring*), og den andre er følelsesmessig lidelse. Disse to måtene er diametrale motsetninger (Morse, 2001). Når det gjelder den første måten, å undertrykke følelser, kan dette ifølge henne være en strategi for å komme gjennom hverdagen. Man kan virke følelsesløs med et maskelignende uttrykk og en rank kroppsholdning preget av mekaniske, robotaktige bevegelser. Stemmebruken er monoton, og personen anvender korte setninger, og den undertrykte energien denne strategien medfører, leder ofte til følelsesmessige utbrudd (Morse, 2001). Den andre måten Morse mener lidelsen kan ta form atferdsmessig, er gjennom følelsesmessig lidelse. Personen er da trist, gråter og forteller til alle som vil høre. Kroppsholdningen preges av fremoverbøydhet med hodet ned og hengende skuldre. Morse mener man kan veksle mellom disse to tilstandene, men hevder samtidig at man ikke kan gå fra følelsesmessig undertrykking til følelsesmessig lidelse uten å være klar til å akseptere sitt tap. Hun gjør et poeng av at følelsesmessig undertrykking (eng. *enduring*) er instinktiv og nyttig fordi det er en normalreaksjon som bidrar til å bevare selvet (Morse, 2001).

Rehnsfeldt og Eriksson (2004) trekker en parallell mellom det Morse betegner som "enduring" og det de kaller uutholdelig lidelse. De beskriver en mangel på dikotomier mellom motsetninger, for eksempel håpløshet–håp, som et tegn på uutholdelig lidelse. Livet erfares som om det bare har én pol, for eksempel død og mørke. I motsetning kjennetegnes den uutholdelige lidelsen ved en konstant kamp mellom paradokser, for eksempel håp–håpløshet.

Fredriksson og Lindström (2002) undersøkte hvordan lidelse kan uttrykkes i fortellinger. De fant at pasienter i psykisk helsevern gjør bruk av ulike plot i sine fortellinger som både kan skjule og avdekke lidelse. De fant at lidelsen først ble skjult under en fasade som hjalp

pasienten å håndtere lidelse og skam. Deretter kom et vendepunkt i fortellingen som avdekket lidelsen, og pasienten gikk fra å ha lidelse og være i lidelse til å bli til i lidelse.

Flere beskriver at lidelsen kan være taus og ordløs (Lindholm og Eriksson, 1993; Wiklund, 2000; Kasén, 2002). Slik kan lidelsen komme til uttrykk på en måte som er vanskeligere å forstå enn om man bruker verbale uttrykk. Ett slikt uttrykk kan være tilbaketrekking fra menneskelige fellesskap, denne tilbaketrekkingen kan være en måte å beskytte seg fra skam på. Den kan også være uttrykk for at man er redd for å bli avvist hvis man forteller om lidelsen sin (Wiklund, 2000).

Der ordene ikke uttrykker lidelsen, kan gjerne kroppen uttrykke den. Lindwall (2004) sin studie resulterte i to antakelser om kroppen som bærer av helse og lidelse. Den ene antakelsen er at kroppen er bærer av språk, krefter, redsler og avmakt i bevegelsen mellom helse og lidelse. Den andre antakelsen handler om kroppen som et oppholdssted som gestalter liv, og at kroppen gjør mennesket synlig for seg selv og andre. Kroppens språk er i likhet med ordene tilgjengelig for andre, og å uttrykke følelser kroppslig fremfor verbalt kan noen ganger være mer tillatt (Lindwall, 2004).

Etter gjennomgangen av de ulike studiene som er nevnt, kan man oppsummere at lidelsen har mange og ulike uttrykk, og den bæres ikke av et særskilt språk. Det kan se ut til at tilbaketrekking fra det menneskelige fellesskapet er et kjennetegn ved lidelse. En tese formulert av Eriksson (2001a) illustrerer dette. Hun skriver at lidelse i sitt ontologiske vesen er en unik, atskilt totalopplevelse som ikke har noen umiddelbar referanse i den konkrete virkeligheten. Slik blir den lidende til en viss grad isolert og utilgjengelig for andre.

## **Lindring av lidelse**

Å lindre lidelse er kjernen i alle former for omsorg (Eriksson, 2001a; Arman, 2003; Fredriksson, 2003). Som mennesker inngår vi både som aktører og medaktører i lidelsens drama. I relasjonen mellom oss, i fellesskapet, finner dramaets tre akter sted. Kasén (2002) presenterer et tankemønster for en omsorgsrelasjon (sv. *vårdande relation*) i sin forskning. Hun har utforsket omsorgsrelasjonen mellom sykepleier og pasient og peker blant annet på at den er et *forhold* kjennetegnet ved asymmetri, den er en *forbindelse* der sykepleieren påtar seg forpliktelsen det er å verne pasientens verdighet gjennom å lindre lidelse, den er en *fortelling*



om pasientens lidelse, og den er en *berøring* som omfatter enheten kropp, sjel og ånd. Et menneskes fortelling om lidelse berører den som lytter. Kasén (2002) finner at lidelsesfortellingen vekker pleierens medlidelse og skaper dermed en kjærlighetsfull holdning som inviterer den lidende inn i en omsorgsrelasjon. Omsorg innebærer deling, at man blir delaktig og nærværende (Eriksson, 1995b). I den naturlige omsorgen som skjer utenfor sykepleier- og pasient-konteksten, foregår den samme delingsprosessen. Det skapes et omsorgsfellesskap (sv. *vårdgemenskap*). Omsorgsfellesskap beskrives av Eriksson (1992b) som evnen til å gjøre hverandre godt. Det er et fellesskap der deltakerne sammen forsøker å lindre pasientens lidelse. Et sant fellesskap, en *communion*, kjennetegnes ved at man uselvisk trer inn i en relasjon der man er rede til å skape muligheter for den andre (Eriksson, 2001a). Omsorgsfellesskap er uttrykt i en av grunnantakelsene for vårdvetenskapen ved Åbo Akademi på denne måten: "Vårdgemenskap utgör vårdandets meningssammanhang och har sitt ursprung i kärlekens, ansvarets och offrandets ethos d.v.s. en caritativ etik" (Eriksson, 2001a, s. 20). Senere har flere forskere innenfor omsorgsvitenskap beskrevet omsorgsfellesskap (sv. *vårdgemenskap*) (Kasén, 2002; Fredriksson, 2002; Roxberg 2005 og Rydenlund, 2012).

Et omsorgsfellesskap dannes når personen som lider, møter en medaktør som bekrefter lidelsen og blir delaktig i å skape muligheter som kan lindre lidelsen. Nåden og Eriksson (2002) undersøker hva som karakteriserer et slikt møte. De ser møtet (eng. *encounter*) som en grunnleggende kategori i sykepleie som kunst og finner at dette møtet er kjennetegnet ved nakenhet, å være på samme bølgelengde, gi seg hen og å erfare solidaritet og nærhet. De understreker at møtet kan medføre lidelse samtidig som det kan hele, gi liv og lindre lidelse.

Også Rehnsfeldt og Eriksson (2004) og Arman og Rehnsfeldt (2007) utforsker møtets betydning for lindring av lidelse. I møtet mellom pasient og omsorgsgiver skapes mening i fellesskapet, og derigjennom lindres lidelse ved å gjøre uutholdelig lidelse til lidelse som er til å holde ut. Bare et genuint møte mellom pasient og omsorgsgiver kan skape mening i lidelseserfaringen, og i et slikt møte må omsorgsgiver være villig til å dele pasientens lidelseskamp (Rehnsfeldt og Eriksson, 2004).

Omsorgsfellesskapet og møtet som finner sted med en medaktør i lidelsens drama, vekker samhørighet og gir en opplevelse av tilhørighet. Lidelse innebærer atskillelse fra andre, og den som lider, søker nettopp etter fellesskap (Arman, 2003). Basert på sin forskning mener Arman og Rehnsfeldt (2006a) at personer lider mest når de ikke får tilstrekkelig mulighet til å dele sin lidelse med andre. De kaller dette fenomenet *dobbel lidelse* (eng. *doubled suffering*).

Dette gjør det spesielt viktig å la studiens fokus være barn og deres muligheter til å dele sin lidelse.

I Erikssons teori er motivet for omsorg den uselviske kjærligheten, *caritas* (Eriksson, 2002a). Også i Watsons teori beskrives kjærlighet som grunnlaget for omsorg (Watson, 2003). Lidelse fører til lengsel etter trygghet, kjærlighet og mening, og dette representerer motpolen til lidelse og død. Arman og Rehnsfeldt (2006b) antar ut fra dette at tilstedeværelsen av kjærlighetsfulle handlinger er nødvendig for lindring av lidelse. Kjærlighet utgjør det ontologiske grunnlaget for omsorg. Thorkildsen, Eriksson og Råholm (2013) utforsker kjærlighetens vesen i møte med lidelse. De finner at kjærlighetens vesen i møte med lidelse åpenbarer seg som en hellig kraft, et fundament for væren og en etisk akt. Videre knytter de kjærlighetens substans til dimensjonene hellighet, fellesskap (eng. *communion*) og kunst. Disse tre dimensjonene forbindes og speiles av uselvisk kjærlighet. I dimensjonene kjærlighet som fellesskap og kunst formes *caritas* som muliggjør dimensjonen hellighet og dermed tilblivelse gjennom lidelse (Thorkildsen, Eriksson, Råholm, 2013).

Morses teori om lidelse innebærer som tidligere omtalt at følelsesmessig undertrykking (eng. *enduring*) kan være en nyttig reaksjon som bidrar til å bevare selvet. Basert på denne teorien vil tilnærminger som avbryter denne reaksjonen for pasienten, ikke innebære lindring av lidelse. Morse (2001) legger vekt på at det må være pasientens initiativ å avslutte fasen med følelsesmessig undertrykking. Både Rehnsfeldt og Eriksson (2004) og Foss og Nåden (2009) uttrykker uenighet med Morse i dette. Pasienten kan bli sittende fast i uutholdelig lidelse hvis hun/han ikke mottar omsorg på en oppmerksom måte med tanke på å nå et vendepunkt, påpeker Rehnsfeldt og Eriksson (2004). Undertrykking av følelser er i seg selv lidelse innenfor et omsorgsvitenskapelig perspektiv, mener Foss og Nåden (2009). Det er derfor viktig at noen tør å være medaktør i lidelsens drama (eng. *drama of suffering*) og tar ansvar for handling når tiden er inne. Slik unngår man unnlåtelsessynder, mener Foss og Nåden (2009). Betydningen av medaktører i lidelsens drama og invitasjon inn i et kjærlighetsfylt omsorgsfellesskap der mening kan skapes, står sentralt i omsorgsvitenskapelig litteratur om lindring av lidelse. Omsorgsfellesskap, omsorgsrelasjoner og genuine møter er begreper og betegnelser som til en viss grad er overlappende. Samtidig representerer de ulike nyanser i hva de legger vekt på. *Samtale* er et annet slikt begrep. Lidelse kan lindres gjennom samtale, og det er denne samtalen som er gjenstand for utforskning i denne avhandlingen.

## Samtale

Omsorgsvitenskapen slik den er utviklet ved Åbo Akademi, har latt seg inspirere av Gadamer's filosofiske hermeneutikk. Hos Gadamer er språk og samtale sentrale omdreiningspunkter. Han ser samtalen som en prosess som fører til forståelse. Samtalepartnerne oppnår en samforståelse i samtalen som er ny for dem begge (Gadamer, 2007). Relatert til lidelse vil samtalen bringe ny forståelse om lidelsen til både pasient og pleier.

Det er først og fremst Fredriksson (2003) som har utforsket samtalebegrepet i et omsorgsvitenskapelig perspektiv. Han har utviklet en teori for "det vårdande samtalet" (eng. *the caring conversation*). I sin forskning finner han at en samtale som lindrer lidelse, består av et relasjonelt aspekt, et narrativt aspekt og et etisk aspekt. Å være nær, berøre / la seg berøre samt lytte trekkes frem som tre sentrale kvaliteter ved det relasjonelle aspektet. Det narrative aspektet skapes i samtalen som pasientens lidelsesfortelling. Her er det fokus på ordenes fortelling. Det etiske aspektet løfter frem fellesskap og medlidelse som det som gjør samtalen "vårdande". Caritasbegrepet gis en overordnet og sammenbindende betydning for hva som utgjør "det vårdande" i samtalen (Fredriksson, 2003). I sitt arbeid utlegger Fredriksson (2003) forholdet mellom begrepene *samtale/kommunikasjon* og *samtale/relasjon*. Samtale omtales som et praksisbegrep som gjennom hans avhandling utvikles til et begrep innen klinisk omsorgsvitenskap.

Rehnsfeldt (2007) anvender betegnelsen "den vårdande hermeneutiska dialogen". Han løfter frem analogien mellom "caring communion" og "den vårdande hermeneutiska dialogen". Begge handler om deltakelse i felles mening. En ny og dypere livsforståelse vokser frem i et meningsskapende fellesskap.

Rydenlund (2012) bruker betegnelsen "det hermeneutiska vårdande samtalet" og ser søken etter den universelle felles meningen som ledestjerne i samtalen. Han bruker betegnelsen i en kontekst der forsker og forskningsperson samtaler og ser "det hermeneutiska vårdande samtalet" som en forutsetning for samskaping. Gjennom samtalen kan man sammen skape noe nytt og oppnå ny forståelse (Rydenlund, 2012).

Det engelske begrepet "caring conversation" er brukt av mange innen omsorgsvitenskapelig forskning etter at det ble utviklet av Fredriksson (1998). På norsk oversettes "vårdande samtal" til omsorgssamtale (Sæteren, 2003, 2011; Hummelvoll og Granerud, 2010).

Sjögren (2004) viser hvordan samtale kan bidra til et opplevd fellesskap som lindrer lidelse. Sæteren (2006) ser integrering av omsorgssamtaler på lik linje med andre lindrende tiltak som nyttig for alvorlig syke. Lindholm, Mäkelä, Rantanen-Siljamäki og Nieminen (2007) finner at nære pårørende kan dele pasientens lidelse gjennom blant annet "caring conversations". Slike samtaler er altså ikke forbeholdt en relasjon der en profesjonell omsorgsutøver deltar. Olthuis, Dekkers, Leget og Vogelaar (2006) utforsker omsorgssamtaler i en hospice-kontekst. De løfter frem det etiske aspektet ved omsorgssamtale og betydningen av respekt, ansvar og gjensidighet. Karlsson, Forsberg og Bergbom (2012) identifiserer "caring communication" mellom pasienter ved bevissthet i respirator og deres pleiere. Deres teoretiske utgangspunkt er Fredriksson (1999), men de velger uttrykket "caring communication" fremfor "caring conversation". Betydningen av å lytte til andre uttrykk enn ord løftes på den måten frem. Også fysisk berøring mener de er en måte å lytte til pasienten på.

Utenfor omsorgsvitenskapelig forskning er begrepet "caring conversation" brukt i svært liten grad. Litteratursøk i databasene Academic Search Premier, CINAHL, ERIC og MEDLINE ga tolv treff på "caring conversation" i titler eller abstrakter. Med ett unntak var alle disse artikler innen omsorgsvitenskap og sykepleie. Unntaket var Mikesell (2013) der "caring conversation" kun står i artikkeltittelen og ikke i artikkelteksten som omhandler relasjonen mellom pasient og lege. Søk i databasen PsycINFO ga fem treff på "caring conversation" som søkeord. Alle fem var identiske med treff fra det første omtalte søket. Ved hjelp av Google Scholar kom artikkelen til Shotter (1999) opp der han bruker "*caring conversation*". Artikkelen omhandler Tom Andersens interesse for noen spesielle vitale, bevegende eller poetiske øyeblikk i en terapeutisk dialog. Uten at deltakerne i dialogen tar seg tid til å la hverandres ytringer klinge inni seg, kan ikke samtalen mellom dem være en "*caring conversation*" skriver Shotter (1999). Uttrykket omtales ikke nærmere i artikkelen, og det fremgår ikke hva som legges i det.

Begrepet *omsorgssamtale* har en tydelig posisjon innen omsorgsvitenskapen. Sammen med begrepet *omsorgsrelasjon* løfter det frem betydningen av sammen å skape et fellesskap som bringer frem ny forståelse og muligheten for å tilskrive ny mening som er sentralt for å lindre lidelse. Forstavelen *sam* leder oppmerksomheten mot bevegelser og endringer vi skaper sammen. Lindring av lidelse er noe vi opplever sammen med andre når caritasbegrepet får en overordnet og brobyggende funksjon mellom omsorgssamtalens tre aspekter.

## 4 BARN I FORSKNING

I dette kapitlet beskrives kort endringer i synet på barn og hvordan dette gjenspeiler seg i forskningsaktivitet knyttet til barn. Forskning over mange år har gitt viktig kunnskap om lidelse, og forskningen som er gjort på feltet ved Enheten för vårdvetenskap ved Åbo Akademi, har vært denne avhandlingens utgangspunkt. Et kjennetegn ved grunnforskning er at den ikke sikter mot en spesiell anvendelse. Slik vil all grunnforskning om lidelse kunne gi relevant kunnskap om barns lidelse. Men forskning der barn deltar, vil kunne generere kunnskap om lidelse man går glipp av om forskningsinteressen kun er knyttet til voksne. I dette kapitlet presenteres derfor en oversikt over psykologisk, sosiologisk, pedagogisk og omsorgsvitenskapelig forskning om lidelse der barn har deltatt.

### Endringer i synet på barn

Opp gjennom historien har vårt bilde av barnet gjennomgått store forandringer. Vårt syn på barn avhenger, i tillegg til historisk epoke, også av hvilket samfunn og hva slags kultur vi lever i (Frønes, 1996). Våre forestillinger om barn og barndom kan sies å være et samfunnsmessig produkt som forandrer seg med de sosiale endringene som skjer i samfunnet. På bakgrunn av dette hevder Amundsen (2002) at barnet per se er en sosial konstruksjon: at barn og barndom er sosiale konstruksjoner og kan knyttes til ulike diskurser, er synspunkter som fremmes tydelig i barndomssosiologisk litteratur. Fremveksten av dagens syn på barn og barndom i den vestlige verden må derfor forstås i et historisk perspektiv.

I førindustrielle samfunn var barnet tettere knyttet til voksenverden og deltok som "små voksne" i produksjonsfellesskapet. Ifølge Aries (1980) fantes ikke ideen om en *barndom* i middelaldersamfunnet. Aries' påstand om at barndom er en relativt ny oppfinnelse, er senere blitt kritisert av flere. Tiller (2000) viser til Seidenfaden (1990) som mener en slik påstand vitner om en historisk etnosentrisme; den er gyldig for et spesielt sjikt innenfor en spesiell kultur.

Bildet av barnet som et eget vesen annerledes enn voksne vokste først frem med det industrielle samfunnet og den borgerlige familien, påpeker Frønes (1996). Synet på barnet ble i denne perioden forvandlet fra at det var en økonomisk nyttegjenskap til å være en følelsesmessig verdigjenskap (Ericsson, 1996). Med Rousseaus hovedverk *Émile ou de*

*l'éducation* som kom i 1762, ble grunnlaget for romantikkens syn på barn lagt. Rousseau ga barnet verdi og status som noe i seg selv, ikke bare som en liten voksen. I denne tidsepoken tilskrives barna egenskaper som er annerledes enn de voksnes, egenskaper knyttet til det naturlige og uskyldsrene. Videre vokste det frem et tydelig skille mellom barnets verden og de voksnes verden i løpet av det neste hundreåret, og folks forventninger til barn endret seg.

Det tjuende århundret karakteriseres av mange som barnets århundre. Dette skyldes nok i stor grad tobindsverket den svenske forfatteren Ellen Key utga i 1900 med tittelen *Barnets århundrade* der hun presenterte visjoner for barns liv det neste århundret. Tidlig på 1900-tallet ble det gjennomført mange og store reformer som fikk innvirkning på barnas liv. Det industrielle barnearbeidet ble avskaffet, institusjoner for omsorg, tilsyn og oppdragelse vokste frem, og antall skoledager økte betraktelig (Thuen, 2008). Fra å bli betraktet som "små voksne" ble oppfatningen av barn endret i retning av et eget, nesten litt mystisk vesen preget av uskyld og naivitet. Sangen "Det gåtfulla folket" fra 1964 av Wolgers/Adolphson illustrerer et slikt syn på barn med blant annet tekstlinjen: *Barn är ett folk och dom bor i ett främmande land*. Tiller (2000) bruker uttrykket *fremmedgjøring* om denne måten å betrakte barn på.

Gullestad (1991) beskriver hvordan barns marginaliserte stilling i samfunnet skjer samtidig med en sterk tendens til romantisering og idyllisering av barn og barndom. Det kan se ut til at dette er to sider av samme sak. På den ene siden kan man si at vår tid er barne- og ungdomsbejaende, slik Olsholt (2002) skriver. Vi opphøyer barndommen til en form for uutilstand der menneskets beste egenskaper viser seg. Barndommen blir slik et tapt paradisi, hevder Olsholt. På den andre siden tilskriver vi barn så spesielle egenskaper at de unndras viktige menneskerettigheter og i liten grad inkluderes i uttrykket *folk*. Tiller (2000) viser for eksempel til at undersøkelser som tar mål av seg til å gjengi hva det norske folk mener, svært ofte baserer seg på ufullstendige utvalg der barnas stemme mangler. Han skriver: "Barna representerer altså ikke folk" (Tiller, 2000, s. 38).

Mange snakker om et paradigmeskifte i forbindelse med endringene som har skjedd i synet på barn (Prout og James, 1997; Qvortrup, 1998; Sommer, 2003). Siden midten av 1980-tallet har det skjedd et skifte i hvordan vi ser på barn, og ulike fag og disipliner har bidratt til denne endringen. Psykologisk og sosiologisk forskning trekkes ofte frem som sentrale bidragsytere til det nye paradigmat. Innholdet i det nye paradigmat er at barn sees på som handlende subjekter og tilskrives verdi i kraft av seg selv og ikke bare i kraft av hva de skal bli. Sommer

(2012) mener humanismen gjennomsyrrer vår tids barnesyn. Dette innebærer at barn på linje med voksne har ukrenkelige rettigheter, de er medborgere med sitt eget perspektiv på verden. At barn sees som handlende subjekter, betyr at de er medskapende i sin tilblivelse og ikke bare passive mottakere av voksnes oppdragelse og forming. Barn er medmennesker og kan ikke møtes ut fra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli, skriver Bae (2005a).

Å anerkjenne barn som subjekter kan knyttes til deres opplevelse av verdighet. Ifølge Edlund (2003) er opplevelsen av verdighet av stor betydning for at det enkelte mennesket skal kjenne velbefinnende. Hun skriver at verdien som menneske oppleves i de sammenhenger det enkelte mennesket føler seg sett, lyttet til og blir ansett for å være troverdig. Krenkelse av barns verdighet vil i tråd med dette være å ikke vise interesse for barnets perspektiv og underkjenne gyldigheten av barnets opplevelser. Bae (2005a) understreker betydningen av respekt for barnets opplevelsesverden som grunnlag for medmenneskelighet og konstruktive relasjoner. Hvert menneskes ukrenkelige verdi, eller det Edlund (2003) velger å kalle absolutte verdighet, er til stede i alle livets faser. Å anerkjenne små barn som medmennesker med den absolutte verdigheten som tilhører alle mennesker, innebærer å møte barnet som et likeverdig subjekt.

FNs konvensjon om barns rettigheter (1989) ble ratifisert av Norge i 1991. Den omfatter barn i alderen 0–18 år og formaliserer barns politiske, kulturelle, sosiale og økonomiske rettigheter. Barnekonvensjonen bygger opp under synet på barn som likeverdige subjekter, og prinsippet om barnets beste er bærende gjennom hele konvensjonen. Barn sees på som selvstendige individer som i utgangspunktet har de samme rettighetene som voksne. Men rettighetene begrenses og tilpasses barns modenhetsnivå. I tillegg gis de rettigheter knyttet til deres status som barn. Rett til deltakelse, rett til å bli forsørget og rett til beskyttelse er de tre hovedområdene barnekonvensjonen handler om (Qvortrup, 2010). I Norge ble barnekonvensjonen inkorporert i menneskerettsloven i 2003. Dette innebærer at barnekonvensjonen ble gjort gjeldende som norsk lov, og at barn ble styrket som rettssubjekter.

Barn er på mange måter prisgitt sine foreldre, men ved å etablere barnet som selvstendig individ i barnekonvensjonen er det ikke lenger bare foreldrene som avgjør hvordan barns liv er. Samfunnet har de siste tiårene i større grad tatt ansvar for hvordan barns liv er gjennom lovgivning og institusjonalisering som for eksempel skole, barnehage, barnevern og barneombud. Parallelt har man blitt mer opptatt av barns rettigheter, men

rettighetsperspektivet kan være et tveegget sverd: Samtidig som man søker å styrke barnets verdighet gjennom å løfte frem medmennesket og det likeverdige subjektet, kan rettighetsperspektivet bidra til en økende individualisering av barns liv. Retten til å uttale seg, retten til å bli hørt og retten til medvirkning knyttes til autonome individer og stiller krav til enkeltmennesket. Bae (2009a) advarer mot å overvurdere barn som autonome, kompetente og rasjonelle. En ensidig vektlegging av rettighetsperspektivet kan føre til økt individualisme i barns liv, og kollektive verdier som samarbeid, deling og følelsesmessige tilknytninger står i fare for å bli underkommunisert. Flere barneforskere deler en slik kritikk av tendensen til et individualistisk syn på barns rettigheter og faren for å gi barna for stort ansvar (Eide og Winger, 2006; Kjørholt, 2010; Seland 2010). Vår kulturs dyrking av det autonome individet fremfor det relasjonelt avhengige mennesket virker også inn på hva vi legger vekt på ved barn.

Uttrykket *kompetente sosiale aktører* har vært brukt flittig om barn siden 1990-tallet. Barn sees i vår tid på som kompetente fra fødselen av, og barns rett til deltakelse og medvirkning har fått økt oppmerksomhet i politisk virksomhet, i barnefaglige sammenhenger og i forskningsmiljøer (Kjørholt, 2010). Det har skjedd en holdningsmessig endring til barn, først og fremst i form av å tilkjenne barn og barndom verdi i seg selv i et her-og nå-perspektiv. Hvordan barns formulerte rettigheter om deltakelse og medvirkning konkret kommer til uttrykk i ulike sammenhenger, vil nok variere både med hensyn til kultur og spesifikk kontekst. Qvortrup (2010) viser til at artiklene 12, 13,14 og 15 i barnekonvensjonen, som omhandler rettigheter, er de mest kontroversielle. Å lage formuleringer som sikrer felles forståelse og entydig konkret innhold, er nok umulig og kanskje heller ikke ønskelig. Det er kanskje først og fremst artiklenes uttrykk for det endrede synet på barn som gjør dem viktige. De blir holdningsskapende.

Paradigmeskiftet i synet på barn som vokste frem på 1980-tallet, har også fått stor betydning for hvordan det forskes på og med barn. Tidligere foregikk mye av denne forskningen som psykologisk eller pedagogisk forskning. I dag er barneforskning et etablert begrep i Norge som betegner et tverrfaglig forskningsfelt. Norsk senter for barneforskning (NOSEB) ble grunnlagt i 1982 og profilerer seg som et tverrfaglig senter som driver grunnforskning og anvendt langsiktig forskning om barn og barndom. De siste 20–30 årene har det vært en økende interesse og forskningsaktivitet knyttet til barn og barndom (Backe-Hansen og Frønes, 2012). Dette er forskning med studier som ser på barnet *i seg* og studier som ser på barns hverdagsliv og livsvilkår. Tiller (2006) betegner dette skillet som barns habitus og barns



habitat og understreker samtidig at det er vanskelig å opprettholde et slikt skille. Til det er barnet *i seg* og barnets miljø for tett innvevd i hverandre.

Mye av barneforskningen sentrerer rundt barns hverdagsliv og livsvilkår, og internasjonalt betegnes den som "childhood studies". Seland (2010) viser til at det perspektivet som dominerer innenfor barndomsforskningen, er det som kalles "den nye barndomssosiologien". Her er det først og fremst synet på barn som sosiale aktører det legges vekt på. I motsetning til en del tidligere psykologisk forskning om barn som har handlet om barns utvikling, er forskningsinteressen innenfor det nye forskningsparadigmet knyttet til barns opplevelser her og nå og deres meningsskapende arbeid (Seland, 2012). Barne- og barndomsforskning er ingen disiplin i seg, men en arena for multidisiplinær forskning med ulike epistemologi, teoretiske tilfang og tradisjoner (James, 2010). Med årenes løp er det utviklet et økende mangfold i forskningsaktiviteten, og det kan være vanskelig å få øye på hva som rammer inn forskningsområdet. James (2010) mener en konsekvens av ulikhetene som har vokst frem, er at forskningsområdet står ved et veiskille. Fra å være et forent prosjekt er det nå spenninger mellom nøkkelområder og teoretiske posisjoner, skriver han. Et eksempel på en viktig forskjell er at man først og fremst forstår barndom som en universell sosial kategori versus at man er opptatt av det unike ved hvert menneskes barndom. En annen forskjell er opptattheten av barn og barndom i den vestlige verden versus et mer globalisert interesseområde. James foreslår en re-begrepsliggjøring av barndomsstudier som vever de ulike posisjonene sammen og bidrar til et tverrfaglig rammeverk som tillater forskjeller uten at de blir dikotomier (James, 2010).

Når jeg videre i kapitlet presenterer forskning om barns lidelse, deler jeg den inn i psykologisk, sosiologisk og omsorgsvitenskapelig forskning. En del av denne forskningen vil man kunne plassere inn under barneforskning/barndomsforskning slik den er presentert over, men ikke all forskning om og med barn kan plasseres innenfor den tverrfaglige barne- og barndomsforskningen. Derfor er denne inndelingen valgt.

## **Forskning om barns lidelse**

Det har vært vanskelig å finne forskning der barns lidelse ikke er sett på som synonymt med en diagnose, eller knyttet til dramatiske hendelser i barnets liv eller omgivelser. Livslidelsen fremtrer i liten grad i den forskningen om barn jeg har funnet frem til. Andre beskriver

lignende erfaringer (Lindholm, 1998; Gobbo og Raccanello, 2011). I tillegg til å søke etter forskningslitteratur om barns livslidelse har jeg tatt utgangspunkt i en idé om at barns livslidelse vil kunne tre frem gjennom annen forskningslitteratur om barns lidelse. Man kan tenke seg at livslidelsen ligger implisitt i denne lidelsesforskningen.

Søk i databaser har vært én av flere måter jeg har orientert meg i det gjeldende forskningslandskapet på. Lesing av bøker, artikler og referanser som har ført meg til nye kilder, har vært en annen måte. Deltakelse på kurs og konferanser med temaet barn har vært en tredje måte. Hensikten med databasesøket har vært at det skal tjene som et verktøy for å skissere forskningslandskapet og samtidig kunne føre til konkrete funn av relevant forskning på barns lidelse. Resultatene fra databasesøkene brukes kun i dette øyemed, og det gjøres ingen form for systematisk analyse. Søkene har vært omfattende og har funnet sted gjennom flere år. Antall databaser og nettsteder samt kombinasjonen av ulike søkeord og søkefraser har vært mange. Det synes derfor lite hensiktsmessig å forsøke å presentere en søkematrise. En slik matrise ville bare vist en liten del av den faktiske søkeprosessen.

I begynnelsen av arbeidet med avhandlingen ble det gjort databasesøk i databaser som Academic Search Premier, Cinahl, PsycINFO, Eric og Medline med kombinasjoner av søkeordene: *child\**, *suffer\**, *caring* og *alleviat\**. Treffene besto i overveiende grad av studier der lidelsen var knyttet til sykdom. Uttrykket "children suffering from ..." fremsto i mange diagnostiske varianter, som jernmangelanemi, astma, psykiske lidelser, cancer osv.

Et nytt systematisk litteratursøk ble gjort i juni 2013. Dette søket var en oppdatering og en utvidelse av det første søket. For å kvalitetssikre søket ble det gjennomgått i samarbeid med bibliotekar der ytterligere søkemåter ble forsøkt. Samarbeidet med bibliotekaren bekreftet trenden i funnene og førte til to–tre nye relevante treff. Det er søkt i følgende databaser: Academic Search Premier, BIBSYS, CINAHL, Eric, Lippincott Fulltext, Medline, PsycArticles, Psycinfo, SocINDEX, Swemed+, Web of Science og Willy InterScience. I tillegg er det søkt via Google Scholar og gjort to multidatabasesøk i søkemotoren NELLI. Søkeord som er benyttet, er: *lidelse*, *suffer*, *suffering*, *suffering anxiety*, *anguish*, *existentialism*, *existential suffering*, *subjektiv lidelse* og *mental health* i forskjellige kombinasjoner med *child*, *children*, *child psychology* og *caring*.

Det er vekslet mellom å gjøre tittel-søk, emne-søk og fritekstsøk. I MeSH-databasene er utvidelse av emneord benyttet. Det er også gjort fritekstsøk på uttrykk som: "Lack of well being", "child suffering", "suffering in relation to children", "suffering of children", "everyday

suffering experiences" og "Quality of life in young children". Under søkene er det i liten grad gjort avgrensninger av søkeresultatet med tanke på årstall og fulltekst-tilgjengelighet. På grunn av få relevante treff har databasesøkene vært kjennetegnet av å være gjort på bred basis for ikke å gå glipp av mulige relevante treff. Nødvendige avgrensninger som er gjort for å få oversikt over treffene, har ført til få relevante treff.

Oppsummert kan en si at barns livslidelse i liten grad trer frem eksplisitt i forskningen. Studier av lidelse knyttet til sykdom og lidelse knyttet til katastrofer og traumer dominerer i søkeresultatene. Ved å lese noen av disse studiene ser jeg at enkelte implisitt uttrykker noe om barns livslidelse. Spesielt gjelder dette studier innen psykologisk forskning som har mye forskning om barn. I den sosiologiske forskningen omtales barn i stor grad på gruppenivå. Denne forskningen gir derfor verdifulle bidrag for å forstå barns posisjon i samfunnet, deres livsvilkår og endringer av barndommens innhold, men den belyser i mindre grad hvordan det enkelte barnet kan erfare og oppleve lidelse. Innenfor den omsorgsvitenskapelige forskningen fant jeg svært lite forskning knyttet eksplisitt til barns lidelse, men her er det gjort mye lidelsesforskning som er svært relevant også med tanke på barn. De tre vitenskapene psykologi, sosiologi og omsorgsvitenskap vil derfor samlet kunne bidra med relevant forskning som kan anvendes for å forstå mer om barns lidelse.

Nedenfor følger en kort oppsummering av relevante søkeresultater innen de tre vitenskapene. Det understrekes at oppsummeringen ikke tar mål av seg til å være fullstendig. Den gir kun uttrykk for resultater av litteratursøkene som jeg anser for å være relevante for avhandlingen.

### **Barns lidelse i psykologisk forskning**

Det er forsket mye på barns utvikling, barns psykiske helse og psykisk lidelse hos barn. Utviklingsforstyrrelser og psykiatriske diagnoser er fremtredende i mye av denne forskningen, spesielt atferdsforstyrrelse og ADHD. Vold, overgrep og omsorgssvikt er også temaer det er forsket mye på i det psykologiske feltet. Det er mange ulike forståelsesmodeller eller perspektiver som gjør seg gjeldende innenfor denne forskningen, og forskjellene kan noen ganger fortone seg større mellom de interne perspektivene enn tverrvitenskapelig.

Humanistisk psykologi kan sies å være et samlebegrep for ulike psykologiske teorier. I disse teoriene ansees psykologi hovedsakelig som en filosofisk og ikke naturvitenskapelig disiplin (Haugsgjerd, Jensen, Karlsson og Løkke, 2010). Det eksistensialistiske perspektivet løfter

frem begrepene eksistensiell angst og eksistensiell lidelse. Av sitatet som følger, fremgår det at også barn erfarer eksistensiell lidelse: "Children and adolescents do experience existential suffering in spite of common assumptions that children lack the advanced cognitive skills and spiritual maturity often associated with existential suffering" (Carlson, 2003, s. 310).

Betydningen av at barn gis anledning til å dele og gjennomleve lidelse, beskrives i mye psykologisk forskning om barns sorg og sorgarbeid. En stor del av denne forskningen knyttes til ulike typer intervensjoner eller psykoterapi. For eksempel har Cohen, Mannarino og Deblinger (2006) en kognitiv tilnærming til traumer og sorg hos barn, mens Metel og Barnes (2011) legger vekt på støttegrupper av jevnaldrende for barn i sorg.

I studier om barn av foreldre med psykisk lidelse (Fjone, Ytterhus og Almvik, 2009) beskrives ofte barnas ønske om å være *vanlig* og å være en del av andre barns hverdag. Livslidelsen som viser seg i form av skamfølelsen og opplevelsen av å være annerledes enn andre barn, viser seg også i studier om barn av foreldre med rusproblemer (Hussong, Bauer, Huang, Chassin, Sher, Zucker, 2008; Rossow, Moan og Natvig, 2009).

Walters (2008) understreker at menneskelig lidelse karakteriserer hvert eneste liv. Han mener at i den vestlige kulturens fornektelse av døden og unngåelse av sorg inngår en idé om at barn må skånes for lidelse. I forsøket på å skåne barnet for lidelse hindrer vi barnets følelsesmessige utvikling, hevder han. Å ikke gi barn muligheten til å dele sin lidelse og gjennomleve den er ifølge Walters å overgi dem følelsesmessig og åndelig. Lidelse innebærer også dimensjonen håp og tjener derigjennom som et signal for valg og handling, skriver han. Han siterer også Wolfelt, som uttaler at barn i vårt samfunn er de glemte sørgende (Walters, 2008).

Voksnes syn på og tenkning om barns lidelse gjenspeiles i mye større grad i den forskningsbaserte litteraturen enn det barnas egne fortellinger og lidelseserfaringer gjør. Sullivan, Landau, Kay og Rothschild (2012) mener det er utbredt å forstå lidelse som noe som oppstår fordi sosiale normer har blitt brutt, og at lidelsens hensikt er å reetablere sosial orden. De finner at foreldre preget av kollektivistiske ideer har en tendens til å fortolke barns lidelse på denne måten. Eiser, Mohay og Morse (2000) argumenterer for å utvikle bedre verktøy for målinger av barns livskvalitet. De viser til at dagens praksis med få unntak er at voksne fullfører livskvalitetsmålinger på vegne av barn under åtte år. Målingene er derfor uttrykk for den voksnes perspektiv på barnas erfaringer. Dette kan nok være tilfelle i mange

undersøkelser av barns opplevelser og erfaringer. Retrospektive studier om barn og barndom vil også være preget av voksnes perspektiv.

Et eksempel på en studie der barnas stemme løftes frem, er Gobbo og Raccanello (2011). I sin studie inviterer de barna til å fremføre korte fortellinger, og de finner at barna knytter begrepet lidelse til kropp og begrepet velvære til følelser. En annen studie som målbærer barnas stemme om lidelse, er Fjone, Yttehus og Almvik (2009). I deres studie forteller barn av foreldre med psykisk lidelse hvor viktig tilhørigheten til jevnaldrende er, og hvordan de strever for å føle seg likestilt med andre barn.

### **Barns lidelse i sosiologisk forskning**

En eldre tekst om lidelse innenfor sosiologien er representert ved Wiese (1934). Her slås det fast at sosiologisk forskning om lidelse ikke kun kan befatte seg med sykdom i menneskets kropp, men må studere alle variasjoner av menneskelig lidelse. Lidelsen er subjektiv og i kontinuerlig forandring når det gjelder form, innhold, intensitet og varighet (Wiese, 1934). Artikkelen tar ikke opp barns lidelse spesielt, men omtaler lidelse som noe tilhørende livet og enkeltmennesket. Lidelsen påvirkes av sosiale relasjoner, kultur og samfunn, mener Wiese og artikkelen kan tjene som et nyttig bakteppe for å forstå hvordan lidelsesbegrepet brukes innenfor sosiologien.

Begrepet "well-being" (velvære) blir tatt for seg i artikkelen til Camfield, Streuli og Woodhead (2010), der de gir en begrepsmessig og metodologisk oversikt over velværebegrepet knyttet til barn og hvordan begrepet er studert. De viser til flere paradigmeskifter innen forskning på barns velvære. Det første skiftet de beskriver, er å prioritere et "well-being"-perspektiv over et "well-becoming"-perspektiv. Denne prioriteringen kan man tenke vier større plass til barns lidelse i et her-og-nå-perspektiv. Det andre skiftet de beskriver, er forskning knyttet til nye arenaer som lek og fritid. Også dette skiftet åpner for at barns lidelse kan tre frem på nye måter i forskning. Det tredje skiftet innebærer en forflytning av oppmerksomhet fra de negative aspektene ved barns liv til deres kapasitet og resiliens. Denne forflytningen av interesse kan man på den annen side tenke seg fører til mindre forskning knyttet til barns lidelse. Det siste skiftet Camfield, Streuli og Woodhead beskriver, er imidlertid å sidestille eksperter og barns stedfortrederes syn med barnas egne stemmer. Dette åpner igjen for at barns lidelse kan tre tydeligere frem i forskning.

Gjennom bruken av deltakende metoder kan barns psykososiale og subjektive velvære utforskes, skriver Camfield, Streuli og Woodhead (2010). Dette innebærer ikke nødvendigvis at barns livslidelse trer tydelig frem, men det gir muligheter for fortolkninger som kan kaste lys over deres livslidelse.

Twenge (2011) belyser barns og ungdoms lidelse i et kort historisk perspektiv. I artikkelen diskuteres omfanget av barns og ungdoms lidelse på tidlig 1990-tall sammenlignet med i 2010. Twenge viser til en stor økning av "mental health issues" blant unge i vestlige land i denne tidsperioden. Lidelse knyttes i artikkelen til angst, depresjon, selvmord, følelsesmessige problemer og atferdsproblemer. Twenge beskriver det hun kaller et blandet mønster, ved at for eksempel depresjon og selvmord ser ut til å være redusert i perioden, mens følelsesmessige problemer og atferdsproblemer har økt. Ut fra et kulturelt perspektiv antyder hun at dårligere vilkår for sosial kontakt, økt vektlegging av image og konkurranse kan være forklaringer på dette mønsteret.

Barns lidelse kan også forstås i et politisk perspektiv (Fleischhauer, 2009). Denne studien er gjort blant eritreiske barn i krigstid, men studien understreker at funnene også er relevante for industrialiserte land. Den ødeleggende virkningen vold og deprivasjon har på et barn, kan vare lenge, og Fleischhauer legger vekt på betydningen av konstruktiv støtte så tidlig som mulig (Fleischhauer, 2009). Barnet må hjelpes til å skape mening og sammenheng i livet.

At lav sosioøkonomisk status blant foreldre er blant de sosiale risikofaktorene for barns psykosomatiske plager, slås fast i mye av den sosiologiske forskningen (Elstad og Barstad, 2008). Et sosiologisk perspektiv på psykiske plager og lidelser kan være å undersøke i hvilken grad sosiale institusjoner produserer psykiske lidelser, eller beskytter mot dem (Elstad og Barstad, 2008). De mener det er rimelig å tenke seg at generelle sosioøkonomiske faktorer bidrar til en opplevelse av å være fanget i en smertefull situasjon. Man kan for eksempel tenke seg at barn som lever i fattigdom, kjenner maktesløshet og påføres lidelse på grunn av dette. Elstad og Barstad (2008) viser til Mirowski når de skriver at den subjektive opplevelsen av maktesløshet må forstås på bakgrunn av erfaringer man har med "objektiv" maktesløshet gjennom livsløpet. Slik knyttes tråden tilbake til Wiese (1934) som understreker lidelsens subjektive karakter og som å tilhøre det enkelte mennesket, samtidig som lidelsen påvirkes av sosiale relasjoner, kultur og samfunn.

## Barns lidelse i pedagogisk forskning

Et pedagogisk perspektiv innebærer at man er opptatt av hvordan noe skal *bli*, fremfor hvordan noe *er* (Pramling Samuelsson og Carlsson, 2009). Med dette perspektivet tydeliggjør Pramling Samuelsson og Carlsson det de mener er en viktig forskjell mellom et psykologisk og sosiologisk perspektiv på den ene siden og et pedagogisk perspektiv på den andre siden. Perspektivene står ikke i motsetning til hverandre, men oppmerksomhetsfeltet er forskjellig.

"Pedagogikkens gjenstand er oppdragelsen", sier Myhre (1982, s. 48). I dette sitatet knyttes også pedagogikkens interesseområde til hvordan noe skal *bli*. Myhre peker videre på at pedagogikkens oppgave er å hjelpe mennesket til å mestre livet på en ansvarlig måte. Læring og utvikling må sees som én og samme sak, mener Pramling Samuelsson og Carlsson (2009). Det skjer en samhandling mellom det unike, enkelte barnet og kulturelle miljømessige strukturer som former læring og utvikling. Dette kan sees på som en dannelsingsprosess og Ødegaard (2012) viser til hvordan nettopp dannelsesbegrepet har blitt sentralt innenfor pedagogikken de siste årene.

En stor del av den pedagogiske forskning der barn i førskolealder deltar, løfter frem små barns muligheter for å skape mening gjennom blant annet samspill og lek (Ødegaard, 2007; Johansson og Pramling Samuelsson, 2009; Bae, 2009c). En slik meningsskaping kan bidra til lindring av lidelse. I sin forskning finner Bae (2012) to ulike mønstre for samspillet mellom voksne og barn i barnehage, et *trangt* mønster og et *romslig* mønster. Et romslig samspillsmønster kjennetegnes ved en aktiv spørrende holdning hos barnet, en gjensidig lekenhet mellom barn og voksen, toleranse for å gjøre feil og en invitasjon til deltakerne om å dele. I trange samspillsmønstre har på den annen side læreren en mer styrende rolle med tanke på hvordan interaksjonsprosessen utvikler seg, mens barna havner i en mottakende rolle (Bae, 2012). I trange samspillsmønstre er det mindre rom for barn til å uttrykke egne meninger, og læreren er mindre oppmerksom på ikke-verbal og metakommunikative uttrykk fra barnet (Bae, 2012). Anerkjennelse er et overordnet og veiledende begrep i Bae's forskning. Å møte anerkjennelse bidrar til at barn stoler på egne tanker og opplevelser og får styrket selvfølelse (Bae, 2009c). Romslige samspillsmønstre og vektlegging av anerkjennelse kan på denne måten knyttes til barns muligheter for å uttrykke lidelse og lærerens bidrag til lindring av barns lidelse. Jeg har ikke funnet at *lidelse* omtales eksplisitt i forskningen om barn i førskolealder. Omsorgsbegrepet omtales imidlertid av flere.

Johansson og Pramling Samuelsson (2001) er eksempler på forskere som løfter frem omsorg som et sentralt aspekt i førskolepedagogikk. Det samme gjør Bae (2007). Pedagogisk virksomhet trenger dimensjonen omsorg for å møte og involvere barnet i sin helhet med dets tanker, sinn og kropp, skriver Johansson og Pramling Samuelsson. De finner i sin forskning at omsorg ikke bare er en situasjon, men en etisk måte å forholde seg på, og de mener at omsorg og læring er sammenvevde aspekter i pedagogisk arbeid med barn (Johansson og Pramling Samuelsson, 2001).

Lidelse trer heller ikke eksplisitt frem i den pedagogiske forskningen jeg har funnet om barn i skolealder. Flere studier omhandler bruk av ulike pedagogiske intervensjoner overfor barn av foreldre med psykisk lidelse. Gautun (2006) evaluerer et prosjekt med bruk av pedagogiske støttegrupper for barn av rusmiddelmisbrukere. Til tross for et omfattende arbeid med å rekruttere barn til støttegruppene greide man ikke å iverksette slike grupper. En mulig årsak til at barna ikke har tatt imot tilbudet om slike grupper, er at de ikke har ønsket å skille seg ut og å bli oppfattet som annerledes enn andre barn, mener Gautun. Opplevelsen av skam og redselen for stigmatisering kan kreve et tilbud som ikke er spesielt rettet mot akkurat disse barna, men mot et bredt utvalg som også fanger opp de utsatte barna (Gautun, 2006). Skammen og redselen for stigmatisering kan sees som uttrykk for livslidelse.

Mobbing er et tema for pedagogisk forskning og kan knyttes til barns lidelse. Nordahl (2005) gjør en evaluering av et prosjekt gjennomført i 14 norske skoler fra 2002 til 2004. Prosjektet tok utgangspunkt i en systemteoretisk forståelsesmodell hvor hensikten var å få forståelse for hva som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer. Mobbingen ble sterkt redusert ved de skolene som deltok i prosjektet. Dette til tross for at ingen av tiltakene i prosjektet kan karakteriseres som antimobbetiltak. Forklaringen som gis, er at bedring av læringsmiljøet bidrar til mindre mobbing (Nordahl, 2005). I sin studie av kampanjene mot mobbing i norsk skole konkluderer Roland (2011) på sin side med at selv om mobbing er knyttet til barns personlighet, så er utbredelsen av mobbing sensitiv for den nære konteksten. I tråd med dette uttrykker Kvello og Wendelborg (2005) at det kanskje er nødvendig å gå fra et ensidig fokus på mobbing til å vie mer oppmerksomhet til inkluderende pedagogiske arenaer, klassemiljø, trivsel på skolen og et tettere samarbeid mellom skole og hjem.



## Barns lidelse i omsorgsvitenskapelig forskning

Det er gjort omfattende omsorgsvitenskapelig forskning på lidelse. Utvalgt relevant forskning innen omsorgsvitenskap og "caring science" presenteres i kapittel 3. Denne suppleres her i form av konkrete studier funnet gjennom databasesøk der det er brukt søkeord om barns lidelse.

Omsorgsvitenskapelig forskning på lidelse har i stor utstrekning handlet om voksne mennesker og den voksne som pasient (Lindholm, 1998). I sin studie løfter Lindholm frem tre eksistensielle mønstre for hvordan barn og unge i aldersgruppen 12–19 år erfarer lidelse. De tre mønstrene er at man er sin lidelse, at livet er lidelsen, eller at andre menneskers lidelse er ens lidelse. Lindholms studie er gjort blant større barn og i ungdomsgruppen, og et av funnene er at dimensjonene kropp, sjel og ånd er til stede i de unges forestillingsverden. At barn opplever lidelse knyttet til livet, bekreftes av Carlson (2003), og den åndelige dimensjonens plass i barnas forestillingsverden, bekreftes av Walters (2013). I tillegg til lidelseserfaringer knyttet til seg selv som person og egen kropp er altså barn utoverrettet og sensitive for andres lidelse.

Lindberg, von Post og Eriksson (2012) beskriver i sin studie hvordan den perioperative dialogen lindrer lidelse hos barn med autisme som skal motta anestesi før behandling. Studien er gjort innenfor et omsorgsvitenskapelig perspektiv og løfter frem lekens betydning i dialogen. I en annen artikkel i tilknytning til samme studie vises til Eriksson når de understreker lekens potensial for å la oss tre dypere inn i realiteten av menneskelig lidelse (Lindberg, von Post og Eriksson, 2013).

Tsunamikatastrofen i 2004 har vært gjenstand for flere forskningsprosjekter. En studie gjennomført om katastrofen innenfor et omsorgsvitenskapelig perspektiv på lidelse presenteres av Roxberg, Burman, Guldbrand, Fridlund og Barbosa da Silva (2010). I et materiale bestående av 39 intervjuer gjort av svensk TV ett år etter katastrofen, deltok ni barn. Studien omtaler imidlertid ikke barnas utsagn spesifikt, og studien gir derfor få holdepunkter for hvordan barna opplevde lidelse, og deres erfaringer med hva som lindret. Kanskje er dette et uttrykk for at barnas og de voksnes narrativer om lidelse ikke var så forskjellige?

Forskning på lidelse og lindring hos alvorlig syke barn kan bidra til økt forståelse for barns livslidelse ved at den målbærer barnets stemme om lidelse og lindring. Lidelse for alvorlig syke barn er knyttet til sorg over funksjonstap, tap av fremtid, redsel for å bli glemt,

opplevelse av smerte og å måtte forlate familiemedlemmer som vil sørge (Hinds Schum, Baker og Wolfe, 2005). Basert på Cassel sin forståelse av lidelse har Kane, Barber, Jordan, Tichenor og Camp (2000) utviklet en modell for omsorg til syke barn i terminalfasen. De legger vekt på betydningen av å møte barnets lidelse knyttet til den åndelige dimensjonen. Deres modell baseres på enheten kropp, sjel og ånd.

Forskningsgjennomgangen viser oppsummert at barns *livslidelse* i liten grad trer frem i studiene. Barns lidelse knyttes i mange av studiene til konkrete situasjoner eller utfordringer barnet har. Disse studiene bidrar indirekte til å gi et bilde av barns livslidelse, men barns tanker om lidelse, hvordan de uttrykker lidelse, og hva som lindrer, er lite fremtredende i forskningen. Kunnskap om dette er sentral for omsorgsvitenskapen, men den omfattende forskningen om lidelse innenfor omsorgsvitenskapen har i stor grad vært rettet mot voksne. Kunnskap om barns lidelse vil på sin side komplettere den omsorgsvitenskapelige lidelsesforskningen og åpne noen nye dører til kunnskap om lidelse. Denne studien er et bidrag i så måte.

**DEL II**

## 5 TEORETISK PERSPEKTIV

I dette kapitlet presenteres denne studiens teoretiske perspektiv. Med teoretisk perspektiv forstås et valgt ståsted basert på teori som er utgangspunkt og ramme for fremvekst av ny forståelse. Teoribegrepet er uensartet. Fredriksson (2007) peker på at en teori er et antall tolkninger og påstander som i sin innbyrdes relasjon uttrykker og opplyser en bit av verden. Et teoretisk perspektiv vil være kjennetegnet av konsistens mellom teoriene som inngår. Kun ved en slik konsistens kan de danne et tydelig perspektiv. Å sikre motsetningsfrihet mellom teoriene som inngår, krever at forskeren fra første stund artikulerer egen forforståelse og valgt teoretisk perspektiv. Perspektivfrihet er ikke en mulighet i forskning, og tydeliggjøring av teoretisk perspektiv og egen forforståelse styrker derfor en studies gyldighet (Helenius, 1990; Gadamer, 2007).

Denne studien hører til innenfor et omsorgsvitenskapelig paradigme, nærmere bestemt slik dette er utviklet av Katie Eriksson, Unni Å. Lindström og deres medforskere ved Åbo Akademi i Finland. Her er omsorgsvitenskap utviklet som en autonom humanvitenskapelig akademisk disiplin (Eriksson, 2001a). Teorikjernens kunnskapsobjekter omhandler aspekter av menneskelig liv som berører helse, lidelse og omsorg (Wiklund, 2000). Omsorgsvitenskapens kunnskapsbegrep innbefatter en hermeneutisk dimensjon (Eriksson, 2001a).

Denne studien knytter seg som nevnt til en hermeneutisk tradisjon der hermeneutikk strekker seg utover det rent metodologiske nivået. Gadamers filosofiske hermeneutikk omhandler menneskelig forståelse, som han anser for å være et grunntrekk ved det å være menneske (Krogh, 2009). Det er menneskets væren og derved et ontologisk nivå. Gadamers hermeneutikk er innrettet på og han omtaler språket som horisont for den hermeneutiske ontologien (Gadamer, 2007). En søken etter forståelse forbindes ofte med at man skal nå frem til en form for sannhet. Gadamer (2007) understreker at sannheten ikke er absolutt og endelig. Sannheten viser seg ikke som et sluttprodukt. Når vi etterspør sannhet, forblir vi ifølge han fanget innenfor grensene av vår hermeneutiske situasjon (Gadamer, 2003c). Det finnes mye sant vi ikke er i stand til å erkjenne på grunn av begrensningene våre fordommer medfører (Gadamer, 2003c). Forståelse fremtrer slik han ser det ved sammensmelting av forståelseshorisonter og er dermed deltakeravhengig. Den vil være gjeldende i et øyeblikk inntil ny fortolkning og ny forståelse trer frem. Forståelsen er ikke et resultat av

fortolkningen, men inngår i en hermeneutisk bevegelse. Slik er forståelsen alltid gjenstand for revidering (Gadamer 2007).

## **Forskerparadigme**

En hermeneutisk tilnærming krever at man er åpen om sin egen forforståelse. Eriksson og Lindström (2000) bruker tittelen "Siktet, søken, slutande" på sin artikkel. Denne tredelingen av den kunnskapssøkende prosessen illustrerer den tette forbindelsen mellom det siktet, eller den synsvidden man har, og hvilke slutninger man kan trekke. Et uklart sikte vil gi uklare slutninger. Forskerens forforståelse er en del av siktet. Forforståelsen setter sitt preg på både problemstilling, forskningsspørsmål og ikke minst engasjementet i kunnskapssøkingen.

Eriksson (2001b) knytter *kjærlighet* til kunnskapssøking og siterer den russiske filosofen Bakhtin: "Endast en kärleksfull intresserad uppmärksamhet kan utveckla en tillräcklig intensiv energi för att omfatta och hålla kvar varats konkreta mångfald utan att utarma eller schematisera den" (Eriksson, 2001b, s.11). Min interesse for samtale med barn har sin bakgrunn i et mangeårig yrkesliv som psykiatrisk sykepleier og familieterapeut i en barnepsykiatrisk avdeling. Arbeidshverdagen har bestått av mange former for samtaler med barn og foreldre i mange ulike kontekster. Det har vært en glede å erfare hvordan samtaler åpenbarer en kraftfullhet hos barn i retning av å våge endring i samarbeid med andre. Samtalene med barna har berørt meg sterkt og bidratt til et engasjement for å undersøke hva i samtalen som avstedkommer denne kraften. Dette engasjementet over år har ikke vært mulig uten kjærlighet til barna og kunnskapsutviklingen.

Barnepsykiatriens bruk av diagnoser stenger ofte for muligheten til å møte barnet som en unik person. De diagnostiske brillene innebærer et synsfelt der barnets lidelse blir utydelig. Diagnosen og tilhørende symptombilde uttrykker en forståelseshorisont der hjelperne allerede synes å ha forstått. Slik blir barnet som et unikt menneske og relasjoner i barnets liv i liten grad gjenstand for utforskning og undring. Uten at det er villet, reduseres barnet som person av de diagnostiske brillene. I den empiriske delen av studien finnes ingen opplysninger om diagnoser. Jeg har ikke aktivt søkt kjennskap til hvilke diagnoser barna har, men har ikke kunnet unngå å få kjennskap til det i løpet av ukene som ble tilbrakt sammen med barna og de ansatte.

Forskning i tilknytning til menneskets væren handler i stor grad om voksne mennesker. Forståelse av menneskets væren er imidlertid ufullstendig hvis den ikke rommer alle

mennesker. Å se barnet som et unikt menneske forankret i nåtid er derfor et ønske hos meg. Forankring i nåtid vil alltid skje i lys av fortid og fremtid. Det er ingen statisk posisjon. Benner og Wrubel anvender begrepet temporalitet om en slik forankring i nåtid (Benner og Wrubel 2006). De beskriver temporalitet som å være forankret i en nåtid som har mening i kraft av fortidige opplevelser og erfaringer samt av den fremtiden man forventer. Barn har en kortere fortid og en forventet lengre fremtid enn voksne, men forankringen i nåtiden er like sentral. Barnets væren kan ikke i hovedsak være knyttet til en forventet fremtid.

Vår søken etter kunnskap og forståelse av omsorg på et ontologisk nivå kan ikke reduseres til søken i den empiriske og praktiske virkeligheten. Å ha som utgangspunkt at det finnes en virkelighet som er mer omfattende enn det umiddelbart gitte, slik Eriksson (2009) beskriver, synes nødvendig. Denne virkeligheten kan ikke beskrives ved hjelp av kategorier, men den åpner seg for oss gjennom tegn, symboler og koder. Dette innebærer at den trer frem i fortolkerens perspektiv (Eriksson og Lindström, 2003).

For å komme frem til forståelse av hva en omsorgssamtale er, kreves en undring som gir fremvekst av mange nye spørsmål. Mange har omtalt tidens betydning for forståelse og vår tendens til å ville forstå for fort (Andersen, 1996; Martinsen, 2012; 2013). Min erfaring er at denne hangen til raskt å forstå, fratar oss muligheten til ny forståelse. I klinisk praksis rammer dette pasientene fordi vi da heller ikke er i stand til å samskape ny forståelse med dem. Det har vært av stor betydning i denne studien å gi seg tid til undring og ønske mangfoldet av tanker velkommen.

Studiens hermeneutiske design og tilnærming har medført stadig ny forståelse som avløser tidligere forståelse. Som familieterapeut utdannet innenfor en systemisk tradisjon har møtet med omsorgsvitenskapen for min del medført møter mellom teoretiske posisjoner som både er svært forskjellige, og samtidig har viktige likhetspunkter. I dette teoretiske skjæringspunktet har mange refleksjoner og diskusjoner ført til verdifull ny forståelse og kunnskap. Schuback (2006) ser forståelse som en hendelse som finner sted i mellomrommet mellom tolker og det som fortolkes. Det er minst like viktig å gjøre det kjente fremmed som å gjøre det fremmede bekjent, skriver hun. Å sette sin forforståelse på spill kan være en måte å gjøre det kjente fremmed på. Den kjente forståelsesrammen forlates og blir fremmed til fordel for ny forståelse som blir det kjente.

Våre forestillinger om barn danner rammer for hva barn er og kan. Ut fra en forforståelse om at vår kulturs romantiske forestillinger om barn bidrar til å usynliggjøre barns livslidelse, har

mitt ønske vært å synliggjøre barns livslidelse og lindring av denne. Et omsorgsvitenskapelig perspektiv er derfor et naturlig valg for studien.

## **Omsorgsvitenskapens verdigrunnlag**

Omsorgsvitenskapens ethos eller grunnverdi er forankret i caritasbegrepet (Eriksson, 2003). Caritas er et uttrykk for kjærlighets- og barmhjertighetstanken, og respekten for menneskets verdighet, forstått som menneskets rett til å bli bekreftet som et unikt menneske ligger som en sterk føring i det teoretiske perspektivet (Eriksson, 1995c). Ethos ligger bortenfor etikken, og det er gjennom danning at ethos og etikk blir ett (Eriksson, 2003). Man kan si at våre grunnverdier, vårt ethos, blir etikk i møte med andre mennesker. Ethos uttrykker et verdigrunnlag som man føler seg hjemme i. Det er karakteristisk for det enkelte mennesket og innebærer at vi aldri kan forstå et annet menneske fullt ut (Eriksson, 2003). Dette er svært relevant for avhandlingens fokus på barn: Den voksne kan aldri til fulle forstå barnet.

Omsorgsvitenskapens etiske natur er formulert i det epistemologiske postulatet om at etikken kommer før ontologien (Eriksson og Lindström, 2000). Dette postulatet har sitt utgangspunkt i Levinas' filosofi og innebærer at ontologien er underordnet etikken. Vår forståelse av væren bestemmes av vårt forhold til andre, ikke omvendt.

Løgstrup bruker begrepet *interdependens* for å beskrive den gjensidige avhengigheten vi står i til hverandre. Vi lever utlevert til hverandre og er hverandres liv og skjebne (Vetlesen, 2007). Også Gadamer (2001) løfter frem relasjonens betydning for hvem vi blir, og hva slags liv vi lever. Vilje til godhet og å gjøre det gode har en rettethet. Det finner sted i en her-og-nå-situasjon, i en relasjon. Godheten finnes i oss og mellom oss. Det er først når vi trer inn i møtet med den andre og ser dennes ansikt at det etiske blir virkelig, skriver Eriksson (1995c, s. 26). Hun uttrykker at etikk er relasjon og at omsorgsrelasjonen er etikk i den betydning at den blir det ansvar omsorgsutøveren er beredt til å bære (Eriksson, 1995c, s. 24). Hun legger vekt på ansvarets idé som kjernen i etikken. Vi bærer et ansvar for hverandre som er fundert på menneskets verdighet. Etikk i denne sammenhengen er altså en ontologisk etikk.

Verdighet i et omsorgsvitenskapelig perspektiv innebærer at alle mennesker har en iboende absolutt verdighet som ikke kan krenkes (Edlund, 2012). Tanken om menneskets absolutte verdighet utgjør ifølge Eriksson den caritative omsorgsetikkens dypeste bevegelsesgrunn. Den absolutte verdigheten innebærer å være menneske (Eriksson, 2001a). I tillegg til den absolutte verdigheten beskriver Edlund (2012) en relativ, indre verdighet i form av en indre etisk

holdning som gir en bevissthet om egen og andres verdighet. Som en tredje dimensjon ved verdighet beskriver hun en ytre verdighet som viser seg gjennom estetisk handling. Den relative verdigheten kan krenkes og gjenopprettes og er i motsetning til den absolutte verdigheten foranderlig (Edlund, 2012). I sin doktorgradsavhandling skriver Edlund innledningsvis at verdighet ikke er et entydig og enkelt begrep å forstå, men at det finnes rom for ulike tolkninger av begrepet (Edlund, 2002).

Å forholde seg til omsorgsvitenskapens verdighetsbegrep med tanke på små barn har ført til refleksjoner om det er slik at barns verdighet rommes og tydeliggjøres tilstrekkelig i teoriene. En sentral antakelse i omsorgsvitenskapen er at menneskets verdighet innebærer å inneha det menneskelige embetet, å tjene i kjærlighet og finnes til for den andre (Eriksson, 2001a). Som beskrevet ovenfor knytter Edlund (2012) den relative, indre verdigheten til en bevissthet om egen og andres verdi og den ytre verdigheten til estetikk. Små barn kan vanskelig sies å ha bevissthet om egen og andres verdi, og uttrykket *å tjene i kjærlighet* er ikke uten videre en gjerning man forbinder med små barns væremåte. Likevel kjennes det lite fruktbart å gi verdighetsbegrepet et annet innhold når det knyttes til barn.

"Det finnes ikke én verdighet for de voksne, og en annen for barn" skriver Løvlie (2013, s. 187). Hans forskning har et pedagogisk perspektiv, og selv om det ikke er omsorgsvitenskapens verdighetsbegrep han forholder seg til, så har hans tekst bidratt til nyttige spørsmål og kimer til nye tanker om verdighetsbegrepet slik det uttrykkes i omsorgsvitenskapen. Har barn verdighet? På dette spørsmålet svarer Løvlie: "Ja, det har de, også før de kommer i barnehagen, og da dreier det seg først og fremst om barns verdighet i de voksnes bevissthet" (Løvlie, 2013, s. 195). Ingen vil vel bestride at et nyfødt barn har verdighet, men det synes vanskelig å anlegge omsorgsvitenskapens verdighetsbegrep på det nyfødte barnet. Kanskje er det nødvendig å knytte det an til barns verdighet i de voksnes bevissthet, slik Løvlie hevder?

Barna som har deltatt i den empiriske delen av denne studien, er 9–10 år gamle. Omsorgsvitenskapens verdighetsbegrep har ikke vært vanskelig å forholde seg til i møtet med så store barn. De uferdige tankene om små barns verdighet har i så måte ikke vært forstyrrende, men heller berikende i arbeidet.



## Sentrale grunnantakelser

Denne studien hviler på noen sentrale antakelser som er uttrykk for et ontologisk grunnlag for forskningen. De ontologiske antakelsene som presenteres her, er hentet fra omsorgsvitenskapens nåværende aksiomer og teser. Siden opprettelsen av Institutionen för vårdvetenskap ved Åbo Akademi i 1987 har grunnantakelsene vært i endring. De nåværende består av åtte aksiomer og seks teser (Lindström, Lindholm og Zetterlund, 2014). Av de åtte aksiomene fokuseres følgende i denne avhandlingen:

- "The human being is fundamentally an entity of body, soul, and spirit" (Lindström et al., 2014, s. 177).
- "Communion is the basis for all humanity. Human beings are fundamentally interrelated to an abstract and/or concrete other in a communion" (Lindström et al., 2014, s. 177).

Av de seks tesene ser jeg nærmere på to av dem:

- "The basic category of caring is suffering" (Lindström et al., 2014, s. 177).
- "Caring communion forms the context of meaning of caring and derives its origin from the ethos of love, responsibility, and sacrifice, namely, caritative ethics" (Lindström et al., 2014, s. 177).

### *Mennesket som enheten kropp, sjel og ånd*

Å forstå mennesket som en enhet innebærer et tydelig brudd med det sektoriserende bildet av mennesket som bestående av en fysisk, psykisk, sosial og åndelig sektor. Understrekingen av det uatskillelige som en enhet representerer, tegner et komplekst bilde av menneske som ikke kan forenkles ved at vi deler det opp. Min forståelse av begrepet ånd, er ikke først og fremst knyttet til en religiøs dimensjon. Gregory Batesons begrep "mind" legger vekt på menneskets tilhørighet til naturen. Vi er en del av en større helhet der ånd og materie er tett sammenbundet (Bateson, 1991). Ifølge Bateson er et åndelig system en meningsfull helhet (Jensen, 1997). Bestemmelsen av begrepet *ånd* i omsorgsvitenskapen åpner for en mangedimensjonell forståelse (Sivonen, 2000). Ifølge Sivonen beskrives begrepet som en egen kategori skilt fra psykososiale, emosjonelle og biofysiske kategorier. Aspekter av det åndelige kan illustreres ved hva som gir livet mening, søken etter gjensidige relasjoner og

opplevelsen av å være en del av en større helhet. Omsorgssamtalen vokser frem i bildet av mennesket som en enhet (kropp, sjel og ånd) og bidrar til en styrking av denne enheten.

### *Fellesskap som grunnlag for alt menneskelig liv*

Betydningen av å delta i et fellesskap er grunnleggende for alt menneskelig liv. Eriksson (2007) viser til Gadamer når hun skriver: "By joining a communion, humans form themselves" (Eriksson, 2007, s. 14). Det er i relasjoner til andre og gjennom tilhørighet i et fellesskap vi vokser og utvikler oss som mennesker. Det er her det menneskelige livet utspiller seg. Slik er mennesket helt avhengig av andre mennesker. Den gjensidige avhengigheten er et grunntrekk ved selve livet, sier Martinsen (1996). I fellesskapet mellom barn og voksen kan derfor ikke barnet reduseres til en mottaker. Den gjensidige avhengigheten innebærer at et voksen/barn-fellesskap bidrar til både barnets og den voksnes tilblivelse. Barns søken etter tilhørighet og fellesskap kan sees som en søken etter det menneskelige livets fundament.

### *Omsorgen grunnkategori er lidelse*

At omsorgens grunnkategori er lidelse, betyr at det er i møte med lidelsen omsorgen vokser frem, og at lindring av lidelse er omsorgens mål. Lidelsen må oppfattes av noen for at omsorg kan vokse frem som et svar på den. Dette viser hvor viktig det er å se og bekrefte lidelsen som et første steg i samtalen for at denne skal utvikles til en omsorgssamtale, det vil si være lindrende. Barns måte å uttrykke lidelse på er ikke først og fremst gjennom ord. At hjelperen er oppmerksom på andre mulige lidelsesuttrykk, er derfor en forutsetning for at omsorg kan finne sted.

### *Omsorgsfellesskap som omsorgens meningssammenheng*

Omsorgsfellesskap utgjør omsorgens meningssammenheng. Dette fellesskapet har sitt utgangspunkt i en caritativ etikk. Med uttrykket *caritativ etikk* forstås en etikk fundert på caritastanken. Kjærlighet og barmhjertighet finner sted i relasjoner og gjør at vi våger å gi og å ta imot invitasjonen til et fellesskap. Eriksson (2002) beskriver en tendens til å redusere kjærlighetstanken til et uttrykk for menneskets behov for kjærlighet i betydningen tilfredsstillelse. Hun understreker at kjærlighets- og barmhjertighetstanken skal oppfattes som en ontologisk entitet. Eriksson uttrykker at etikk er relasjon og knyttet til den enkeltes ansvar for den andre. Ideen om ansvar utgjør slik en kjerne i etikken. Det etiske idealet i

omsorgsrelasjonen kan ifølge Eriksson (1995c) uttrykkes ved at pasienten inviteres som "hedersgjest".

## Kunnskapssyn

Det klassiske kunnskapsbegrepet knytter kunnskap til det som er sant, skriver Bostad (2006). Som et alternativ til dette trekker hun frem Arne Næss sitt syn på kunnskap der han knytter det til overbevisninger og tiltro. Å søke kunnskap om omsorgssamtalen er en søken etter noe sant i den forstand at funnene må være til å stole på, man må ha tiltro til den utviklede kunnskapen. Man kan etter mitt syn snakke om sann kunnskap, men det fordrer et sannhetsbegrep der sannhet er foranderlig. Epistemologisk finnes ikke evige sannheter. Kunnskap er sann eller evident i et her-og-nå-perspektiv. Nerheim (1995) kritiserer en utbredt tenkning der man hevder at vitenskapen kun tilstreber presisjon, generalitet og intersubjektivitet. Dette er ord for pseudo-vitenskap, hevder hun. De må ledsages av kritisk evne til å se forskjeller og problematisere standpunkter for å unngå likegyldighet og "et dødt blikk", mener hun. Nerheim (1995) mener at hermeneutisk vitenskapsteori er en motvekt til forenklingen det er å utelukkende være opptatt av presisjon, generalitet og intersubjektivitet. Hermeneutikken anser kjernen i humanvitenskapene for å være en fortolkning av noe som har mening (Pahuus, 2010). Å utvikle kunnskap er altså en fortolkende prosess. Det hermeneutiske vitenskapsbegrepet understreker at menneskets grunnsituasjon er å være forstående, kommuniserende og samhandlende i en praktisk virksomhet (Nerheim, 1995, s. 16).

Opp gjennom historien har hermeneutikk utviklet seg i ulike retninger. I moderne hermeneutikk fra det tjuende århundre er det tysk hermeneutikk representert ved Heidegger, Lipps og Gadamer man er opptatt av i litteraturen (Pahuus, 2010). I denne studien er det Gadamers filosofiske hermeneutikk som ligger til grunn for tilnærmingen. Eriksson og Lindström (2007) viser til at hermeneutikkens idé ifølge Gadamer er å klarlegge vilkårene for forståelse av mennesket. Kunnskapsbegrepet knyttes til dannelsbegrepet, og danning utgjør ifølge Eriksson (2012) kjernen i omsorgsvitenskapens epistemologi. Gjennom danning blir kunnskapen en personlig viten som har til hensikt å tjene pasienten, skriver hun.

I utviklingen av omsorgsvitenskapens evidensbegrep har Gadamers filosofi vært en sentral kilde (Eriksson, 2009). Gadamer knytter sannhet til historisk tid, og slik blir sannhetsbegrepet

relativt, og tidløs sannhet en modernitetens fiksjon, ifølge Lawn (2006). "Sannhet er ikke-skjulthet", skriver Gadamer (2003b, s. 20). Han knytter evidens til det sanne, det skjønne og det gode. Å avdekke sannhet innenfor det vitenskapelige domenet er ikke å avdekke den hele og fulle sannhet. Det er deler av det som er sant, vi avdekker og synliggjør. Evidens er alltid begrenset til tid og rom, skriver Eriksson (2009, s. 42).

Sannhets- og evidensbegrepet slik de anvendes innenfor humanvitenskap og omsorgsvitenskap, skiller seg sterkt fra begrepene slik de brukes i naturvitenskap. Innenfor humanvitenskaper og omsorgsvitenskaper legges det vekt på en åpen og fordomsfri søken etter en virkelighet som ikke umiddelbart gir seg til kjenne (Eriksson, 2009).

Foss (2012) løfter frem at for Gadamer innebærer danning og erfaring åpenhetens dyd. Dermed utelates en kunnskapsteoretisk fokusering på "sannheten", skriver hun. I stedet fremmes en følsomhet for mangfoldets mulige "sannheter" (Foss, 2012).

## 6 METODOLOGI

Avhandlingen har en hermeneutisk metodologi. Dette innebærer at forskeren inntar en aktiv fortolkende rolle i prosessen med å nå frem til ny forståelse. Omsorgsvitenskapelig metodologi skal bidra til å løfte frem det substansielle i omsorg og gjøre dette evident. Å utvikle metodologi innenfor omsorgsvitenskap må derfor alltid ha tydeliggjøring av omsorgens kjerne som siktemål. Valg av metoder skjer på et konkret nivå og er underordnet metodologien. Gjennom å være tilstrekkelig lenge i materialet vokser metoden frem og forfines gjennom en sterkere bevissthet om ethos og ontologi (Eriksson, Lindström, Lindholm, Matilainen, Kasén, 2004, sist modifisert ved Enheten för vårdvetenskap, Åbo Akademi i 2008). Dette har vært en viktig rettesnor i arbeidet. I dette kapitlet presenteres studiens metodologi, mens konkretiseringer av metoder, gjennomføring og aktuelle etiske overveielser gjøres i neste kapittel.

### Hermeneutisk epistemologi

De ontologiske antakelsene presentert i kapittel 5 om studiens teoretiske perspektiv er bestemmende for det rådende kunnskapssynet i studien. Hermeneutikkens kunnskapsinteresse er forståelse av mennesket og mellommenneskelige relasjoner (Helenius, 1990). Forståelsen skjer i en historisk tradisjon, og den er i sitt vesen fordomsfull (Gadamer, 2007). Av dette følger hermeneutikkens åpne kunnskapssyn som handler om at kunnskap ikke er endelig, og at man søker kunnskap om substans som ikke gir seg til kjenne gjennom at den er direkte observerbar. Ny kunnskap stiger frem i form av en sammenbinding av fortolkning og forståelse. Gadamer (2007) bruker uttrykket sannhetshendelse. Vi erkjenner sannhet som en hendelse i øyeblikket der noe trer frem som ikke-skjult (Gadamer, 2003b).

Vitenskapelige metoder sikrer ikke slike sannhetshendelser, mener Gadamer. "Å følge den samme veien man tidligere har gått, igjen og igjen – det er metodisk og kjennetegner vitenskapens fremgangsmåte" (Gadamer, 2003b, s. 21). Dette fører til at sannhet først finnes i form av etterprøvbarhet, skriver Gadamer (2003b). Han påpeker videre at da forveksler vi sannhet med sikkerhet.

Å avdekke kunnskap om lindring av barns lidelse gjennom samtale krever metoder som ikke reduserer sannhet til sikkerhet. Metodene som har vokst frem, har til hensikt å tilrettelegge for at sannhetshendelser kan skje. Bare slik kan studien bidra til å gjøre kjernen i omsorg evident.

Omsorgsvitenskapens kunnskapsinteresse bestemmes av dens ethos. Hva slags kunnskap som er vesentlig, og hvordan kunnskapen fremkommer, er nært forbundet med hva slags grunnverdier som er sentrale i vitenskapen. Teori og ethos forenes i omsorgens kjerneområde, skriver Eriksson (2003). En integrert helhet av ontologi, epistemologi og metodologi gir også føringer for det konkrete valget av metoder. Slik ivaretas en indre logikk i forskningsprosessen. Samtidig er det en utfordring å ikke stivne i det konkrete metodevalget ved å velge velprøvde metoder fremfor å utvikle nye og mer passende metoder for akkurat denne studiens hensikt.

### **Forståelse, tolkning og språk**

Forståelse er ifølge Gadamer (2007) et grunntrekk ved mennesket. All forståelse forutsetter en tidligere forståelse (forforståelse) og er alltid gjenstand for utvikling og revidering, hevder han. Forståelsens sirkelbevegelse inkluderer tolkning, og forståelse kan ikke skilles fra tolkning i Gadamer's hermeneutikk. Forståelse er alltid fortolkning og fortolkning er forståelsens eksplisitte form skriver Gadamer (2007). Helenius (1990) er også opptatt av forståelse. Han viser til Ricoeur og peker i den forbindelse på at tolkning både er en forutsetning for og et resultat av forståelse. Forståelsens hermeneutiske sirkel innebærer også en selvfortolkning som muliggjør en vurdering av egen forforståelse eller fordommer, ifølge Gadamer (2003b). Arbeidet med datamaterialet i både den teoretiske og empiriske delen av studien bærer preg av dette synet på sammenhengen mellom forståelse og fortolkning. Med støtte i den filosofiske hermeneutikken har jeg våget dristigere fortolkninger, inkludert selvrefleksjon, og gjort nye fortolkninger som uten dette fundamentet nok ville ha blitt mindre fremtredende. Å se forståelse, fortolkning og anvendelse som en sammenhengende prosess slik Gadamer (2007) beskriver, gjør det lettere å gå i møte med det fremmede og ennå ikke forståtte. "Den hermeneutiske opgave er baseret på en polaritet af fortrolighed og fremmedhed", skriver (Gadamer, 2007, s. 281). Det kan forstås som en spissformulering av at det er i spenningsforholdet mellom det fremmede og det fortrolige at ny forståelse vokser frem. Å stille seg åpen for det fremmede blir da en betingelse for forståelse.

Det fortolkede materialet kan som nevnt ikke sees uavhengig av fortolkeren. Spørsmålene som stilles til materialet, undringene det skaper, og svarene som finnes, skjer gjennom fortolkeren og dennes tidligere forståelse. Å gjøre en slik fortolkningsprosess mest mulig gjennomsigtig er avgjørende for at leseren skal kunne danne seg en mening om fortolkningenes rimelighet. En fortolkning kan ikke karakteriseres som riktig eller gal, men den kan fremstå som rimelig eller ikke, mener Gadamer (2007). I denne avhandlingen er det lagt vekt på å dele forskerens inntrykk med leseren. Dette gjelder både med tanke på den teoretiske delen av studien og den empiriske delen. Denne delingen legges det sterkest vekt på i den empiriske delen av studien. Her har forskeren vært fysisk til stede i situasjonen og brukt video aktivt i fortolkningsprosessen. Disse nivåene i fortolkningen søkes formidlet til leseren gjennom korte fortellinger fra situasjonene. Disse fortellingene er derfor ikke rent beskrivende, men en rikere tekst. De er forskerens fortellinger.

I møte med de filosofiske tekstene i den teoretiske delen av studien har uttrykket fullkommenhetsforegripelse hos Gadamer (2007) vært en rettesnor gjennom lesningen. Ved å ta utgangspunkt i teksten som et fullkomment uttrykk stiller man seg åpen for å la den gjøre inntrykk. Sagt annerledes: Man gir teksten en sjanse. Uten en slik fullkommenhetsforegripelse vil man være i fordomsfullheten eller i det allerede forståtte gjennom møte med teksten. Denne holdningen innebærer ikke en ukritisk lesning av teksten, men gjør at jeg kan være kritisk på en mindre fordomsfull måte etter å ha latt teksten gjøre inntrykk.

Forståelse har som nevnt en dialogisk karakter med utgangspunkt i samtalen. Det er med andre ord i samtalen forståelsen forandres ved at forforståelsen settes på spill. Samtalen skjer på mange nivåer; den finner sted mellom mennesker, mellom mennesket og verden og også mellom leser og tekst (Gadamer, 2007).

## **Hermeneutisk samtale med tekst og video**

Samtalene mellom tekst og forsker i denne studien har en hermeneutisk karakter. De er kjennetegnet av vekslinger mellom helhet, del, ny helhet og forståelse, fortolkning og ny forståelse. Gjennom å stille spørsmål til teksten som omhandler saken, finner jeg svar som føder nye spørsmål. Forståelsen har dermed ingen endelig karakter. I samtalen med de filosofiske tekstene er den definerte saken å utforske samtalebegrepet. I samtalen med tekstene fra det empiriske materialet er saken å utforske omsorgssamtalen. Den definerte

saken styrer oppmerksomheten og dermed også horisonten for spørsmålene som stilles. Alle delene av studien virker inn på hverandre ved at de inngår i nye helheter, skaper nye horisonter og gir ny forståelse. Gadamer (2007) bruker uttrykket horisontsammensmelting om hendelsen som danner den overskridende horisonten som går utover både fortolkerens horisont og tekstens horisont: Den sammensmeltede horisonten blir den nye forståelseshorisonten.

Kasén og Sivonen (2007) spør hva en tekst er i hermeneutisk mening. Kan mennesket sees som tekst, eller er det først når teksten fikseres i skrift at den i hermeneutisk betydning kan kalles tekst? De mener spørsmålet om hva en tekst er, kan knyttes til ulike nivåer som gir ulike svar. De henviser til Eriksson (2003) som bruker formuleringen "människan som hemlig skrift". Menneskelivet kan ifølge Eriksson sees på som en skrift som bare åpner seg for den lesekyndige. I denne avhandlingen er tekstbegrepet forbeholdt det skrevne ord.

Tekster av Gadamer, Ricoeur, Wittgenstein og Vygotsky utgjør en stor del av datamaterialet i den teoretiske delen av studien. Disse tekstene er valgt for å belyse samtalebegrepet teoretisk. Gadamers filosofiske hermeneutikk, Ricoeurs fenomenologisk inspirerte hermeneutikk, Wittgensteins språkfilosofi og Vygotskys dialektiske utviklingsteori representerer ulike teoretiske posisjoner. I hvilken grad samtalebegrepet behandles eksplisitt i tekstene, varierer, men alle tekstene har stor relevans med tanke på å utforske samtalebegrepet. Forskjellene mellom tekstene anses som verdifulle og er bærere av informasjon om samtalebegrepet så lenge forskjellene ikke er antagonistiske. Ved å la tekstene bidra i form av sin egenart inn i danningen av en ny forståelseshorisont trer samtalebegrepet frem uten at det gjøres en syntese eller en direkte sammenligning av tekstene. Slik tydeliggjøres samtalebegrepets innhold samtidig som dets rikholdighet bevares.

Observasjoner og samtaler i den empiriske delen ble videofilmet. Videofilmene ble transkribert til tekst, og i denne overgangen fra film til tekst skjer mange samtaler både med filmen og med teksten, samtaler som i stor grad handlet om de språklige uttrykkenes ferd fra film til tekst. Disse samtalene som transkripsjonen fra film til tekst førte meg inn i, var krevende og bidro til et langsomt tempo med dveling i materialet. Ved å arbeide på denne måten ble jeg godt kjent med materialet.

Veien frem til ny forståelse har gått gjennom mange nivåer av fortolkninger og tidligere forståelse. De ulike delene av datamaterialet har hatt stor innflytelse på fortolkningen og forståelsen av andre deler og av helheten. Å skissere en stringent modell av denne



hermeneutiske prosessen synes umulig og er nok heller ikke fruktbar. En konkret beskrivelse følger i kapittel 9 der fortolkning av casestudiene presenteres.

Fortolkning er en kreativ prosess. Abduksjon som slutningsform rommer nettopp denne kreative dimensjonen. Alvesson og Sköldberg (2008) skriver at abduksjon har trekk fra både deduksjon og induksjon, men understreker at abduksjon ikke kan reduseres til å være en blanding av deduksjon og induksjon. I abduksjon inngår forståelse, ifølge Alvesson og Sköldberg (2008). Det er i dette det kreative elementet trer frem. Man kan ikke gjennom deduksjonens logiske trinn og regler avgjøre om noe er sant eller usant. Og induksjonens vektlegging av empiriske observasjoner innebærer ikke alltid kunnskap om virkeligheten fordi empiri og virkelighet er forskjellige sfærer. Gjennom abduksjon gjøres det *ikke direkte observerbare* gyldig og gis betydning i fortolkningsprosessen. Vektlegging av vekselvirkningen mellom teori og empiri bidrar til det man kan kalle abduktive sprang. Man kommer til ny forståelse som ikke er en direkte følge av observasjoner eller logisk argumentasjon. Abduksjon som slutningsform legger vekt på rimelighet fremfor sannhet i fortolkningene som gjøres. Dette er i samsvar med Gadammers syn på fortolkning som er omtalt tidligere i dette kapitlet.

Teorimodellen i denne avhandlingen er i hovedsak utviklet ved hjelp abduksjon som slutningsform. Dette innebærer at fortolkninger som er gjort underveis, kunne vært annerledes, og at resultatet ikke er sannheten om omsorgssamtale med barn. Derimot er resultatet et bidrag til ny forståelse om omsorgssamtale med barn.

## **Casestudier i en hermeneutisk tilnærming**

Den empiriske delen av studien er gjennomført som casestudier. Hver case består av observasjon pluss samtale. Yin (2009) definerer casestudium som en empirisk undersøkelse som utforsker et eksisterende fenomen i en kjent, virkelig kontekst der grensene mellom fenomenet og konteksten er uklare. Casestudier er egnet for å studere kompliserte emner der mange ulike faktorer kan påvirke resultatet, og der det ikke er mulig å ha kontroll med disse variablene (Kruuse, 2005). Yin (1996) skisserer fire typer casestudier, og i denne studien er det valgt et multipl-casedesign for den empiriske delen. Fra multiple-casestudier kan man trekke et sett av krysscasse-konklusjoner. Dette gjøres i studiens empiriske del under presentasjonen av funn.

Det foreligger ikke et entydig vitenskapsfilosofisk grunnlag for casestudier. Casestudier har ifølge Alexander og Bennett (2005) en intuitiv karakter. De ontologiske antakelsene for avhandlingen og det vitenskapsfilosofiske grunnlaget representert ved hermeneutikken gjør anvendelsen av casestudier hensiktsmessig. Gjennom casestudier er det mulig å utforske omsorgssamtalen fra ulike posisjoner og i ulike sammenhenger uten at dette blir fragmentarisk. Dette skjer gjennom at casestudien som er brukt, er holistisk. Det innebærer at omsorgssamtalen er analyseenhet i alle casene. Casestudier er analytisk generaliserbare gjennom at forskeren bestreber seg på å generalisere et sett av resultater til en bredere teori, skriver Yin (2009). Generaliserbarhet er altså et mål med casestudier, men ikke statistisk generaliserbarhet.

Casestudier er ikke utelukkende en forskningsstrategi med tanke på kvalitative data. Den benyttes også i studier med kvantitative data (Stake, 2003). Men ifølge Stakes er det en av de mest benyttede måtene å gjøre kvalitative undersøkelser på. Han mener at et flertall av forskere som gjør casestudier, bare kaller studiene ved et annet navn, for eksempel feltarbeid.

En case er en kompleks enhet med mange kontekster. Holistiske casestudier søker å utforske temaer nettopp i et slikt landskap. Dataene er gjenstand for en kontinuerlig fortolkning som vokser frem i spenningsfelt mellom det partikulære ved casen og det generaliserbare (Stake, 2003). En måte å kvalitetssikre rimelige fortolkninger på er gjennom triangulering. I denne studien er dette gjort ved at en av veilederne har sett samtlige videofilmer sammen med meg og lest alle transkripsjonene. Den andre veilederen har lest alle transkripsjonene av videofilmene.

Observasjonene som inngår i casestudien, kan karakteriseres som hermeneutiske observasjoner. I en hermeneutisk observasjon inngår ikke bare det som observeres og transkriberes i tekst, mener Bergbom (2007). Hun understreker betydningen av tilskuerens eller observatørens nærvær, evnen til å bli oppslukt av det som foregår, være totalt oppmerksom, utenfor seg selv med en bevissthet om at det som fanger en, er presentasjoner av essensen. Alt dette inngår i en hermeneutisk observasjon. Nåden (2010) stiller spørsmål om hermeneutiske observasjoner kan *gjøres*. Kanskje må de sees, leves og medleves, foreslår han.

Uttrykket *hermeneutiske observasjoner* problematiseres av både Bergbom (2007) og Nåden (2010). Man kan ikke gjøre en observasjon uten at man også samtidig gjør en fortolkning: "If one is to see hermeneutical observations, one should live the hermeneutic spiral per se, with question-answer, new questions, all related to the subject" (Nåden, 2010, s. 81).

Om en observasjon blir hermeneutisk, avhenger altså av forskerens innstilling og evne til å sette sin forståelse på spill gjennom fortolkninger. Gjennom å gjøre det man har iaktatt, om til tekst som tolkes, kan en horisontsammensmelting skje (Bergbom, 2007). Hun viser til Ricoeurs vektlegging av distansen som teksten skaper. Dette gjør at teksten kan sees som noe mer enn et enkelttilfelle av intersubjektiv kommunikasjon, mener Bergbom. Ny forståelse kan altså finne sted på bakgrunn av observasjoner, men ikke uten at observatøren eller iaktakeren aktivt søker å sette sin forforståelse på spill gjennom nye spørsmål. I arbeidet med observasjonsdelen av casestudiene har en slik forståelse av *hermeneutiske observasjoner* vært veiledende.

## Forskningsetisk holdning

Studien er utført i tråd med Helsinkideklarasjonen (2000) og den finske forskningsetiske delegasjonens retningslinjer for *God vetenskaplig praxis* (2002) og *Etisk principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig og beteendevetenskaplig forskning* (2009). Studien er godkjent av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk sør-øst B.

Studiens tilhørighet i omsorgsvitenskapen og dennes ethos innebærer et utgangspunkt for kunnskapssøken der etiske anliggender er sentrale. Omsorgsvitenskapens etiske motivasjon er forankret i caritasbegrepet, og dette innebærer at etiske hensyn styrer valgene som tas gjennom alle deler av forskningsprosessen. De ytre etiske rammene studien forplikter seg til å følge, er nødvendige, men ikke tilstrekkelige føringer. Å ivareta forskningspersonenes autonomi, prinsippet om rettferdighet, prinsippet om ikke-skade samt følge retningslinjer for oppbevaring av datamateriale, er kun en del av det etiske landskapet i omsorgsvitenskapelig forskning. Forskningsetikk handler om valg og avgjørelser forskeren tar, og kan derfor ikke sees isolert fra forskerens etiske holdninger. Synet på kunnskap og hva man legger i sannhetsbegrepet, handler også om etikk. I tråd med hermeneutikkens åpne kunnskapsbegrep og en erkjennelse av at ny forståelse samskapes, har det vært sentralt å tilstrebe et mest mulig åpent møte med det ukjente og fremmede. Dristighet i å stille spørsmål og ydmykhet med tanke på å gi svar, har bidratt til å holde idealet om vidsynthet tydelig gjennom hele forskningsprosessen. Å være tro mot datamaterialet samtidig som man våger å fortolke, må kjennetegnes av at man vil materialet vel. Da vil mangfoldet og nyansene i materialet kunne tre frem og bidra til en rikere forståelse.

I arbeidet med begrepsbestemmelsen har de forskningsetiske overveielsene vært knyttet til å holde oppmerksomheten på det som er relevant for omsorgsvitenskapen, samtidig som jeg klarer å stille meg åpen for at litt fremmede synonymer kan åpne for ny relevant forståelse. I valget av tekster som kan bidra til å belyse samtalebegrepet, har jeg vektlagt at tekstene skal være anvendbare innenfor omsorgsvitenskapens domene, og ikke representere store avvikende ideer og interessefelt i forhold til denne. Den enkelte forfatters tekster er valgt ut fra en velvillig innstilling til hver og en av dem, selv om de er forskjellige. De er valgt ut fra tanken om at de kan tilføre omsorgsvitenskapen noe, samtidig som omsorgsvitenskapens ethos og kunnskapsobjekt fastholdes.

Hver enkelt forfatters integritet er søkt beholdt gjennom at det ikke gjøres en syntese av tekstene. Hver enkelt forfatters tekster fortolkes, for deretter å leses i sammenheng. Etter hvert forlates hver enkelt av de fire forfatterne, og fortolkningene behandles som en separat sammenhengende tekst. Det som da trer frem, er noe kvalitativt annet enn summen av de fire forfatterne fordi forskerens forståelse og fortolkning er sentralt for resultatet. I denne prosessen har det vært av betydning å kombinere redelighet mot hver av forfatternes tekster med åpenhet for at noe nytt og annet kan vokse frem. Slik forlates de fire forfatternes tekster til slutt uten at tekstenes integritet er krenket.

I den empiriske delen av studien inngår barn som forskningspersoner. Samtale med barn stiller krav om spesiell årvåkenhet fra forskeren om nødvendige etiske hensyn. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) omtaler barns krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov i kapittel 12. Forskning som inkluderer barn, krever at forskeren har tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aktuelle aldersgruppen. Andenæs (1991) konkluderer i sin studie med at det ikke ser ut til å være *prinsipielle* forskjeller mellom å intervju mennesker på fire–fem år og mennesker i andre aldersgrupper. Men i intervju med barn må man legge enda mer arbeid og omtanke i kontrakten, i etablering av felles sak for samtalen og å motivere og skape optimale betingelser for den som blir intervjuet (Andenæs, 1991). Hun understreker betydningen av å etablere en kontrakt der det går tydelig frem hva barnet skal gjøre. I tråd med dette ble forventninger til barna tydeliggjort muntlig gjentatte ganger i mitt samarbeid med dem.

Kirk (2007) fremhever likhetene mellom kvalitativ forskning der barn deltar, og kvalitativ forskning der voksne deltar. Hun skriver at disse likhetene ofte har blitt oversett, og at

forskjellene har blitt overdrevet. Hun trekker frem maktforhold, informert samtykke og konfidensialitet som eksempler på etiske temaer der forskere har ulike syn på i hvor stor grad forskning med barn skiller seg fra forskning med voksne. Maktulikheten mellom forsker og barn kan for eksempel håndteres gjennom å bruke metoder i forskningen som gir barnet optimale muligheter til å uttrykke sitt syn, ved å forsikre seg om at barnet stadig ønsker å fortsette sin deltakelse gjennom hele intervjuet, og ved å gi barnet kontroll over lydopptaker (Kirk, 2007).

Informert samtykke er knyttet til at forskningspersonene får informasjon i en form de kan forstå, at samtykke til deltakelse er frivillig, og at forskningspersonen har samtykkekompetanse (Beresford i Kirk, 2007). Barns samtykkekompetanse kan vanskelig vurderes generelt. Dette må knyttes til det individuelle barnet og sees i sammenheng med en kontinuerlig oppmerksomhet på om barnet ønsker å fortsette deltakelsen gjennom studien (Kirk, 2007). God informasjon til barna på forhånd om hvordan deres deltakelse konkret vil arte seg, bidrar til større engasjement fra barna (Alderson og Morrow, 2004). At barna forstår retten de har til når som helst å trekke seg fra studien, vil også kunne bidra til at de våger å engasjere seg i studien.

"It is hard to demonstrate competence, and easier to spot incompetence. For this reason, it is better to start from a presumption that the school age child is competent when talking with children about the research and their views" (Alderson og Morrow, 2004 s. 104). Å ta utgangspunkt i at barnet er kompetent, innebærer ikke at man lar være å gjøre en vurdering av samtykkekompetansen. Det innebærer en respektfull tilnærming til barnet der man hjelper barnet til å bli i stand til å si ja eller nei uten at det øves noen form for press. Gjennom en slik tilnærming vil barnets samtykkekompetanse tre frem.

I engelskspråklig litteratur kan man se at noen velger å bruke begrepet "assent" istedenfor "consent" når det gjelder barn (Helseth og Slettebø, 2004; Alderson og Morrow, 2004). "Assent" refererer til at barnets samtykke ikke er av juridisk art. Alderson og Morrow (2004) knytter noen kritiske betraktninger til bruken av begrepet. En av deres innvendinger er at "assent" kan bety "at least not refusing", og at det kan være svært forskjellig fra å faktisk samtykke. Noen barn kan være for redde, for forvirret eller for oversett til aktivt å nekte deltakelse. Begrepet "assent" kan derfor misbrukes til å dekke over barns avslag om å delta i forskningen, mener de.

Konfidensialitet vies nok større oppmerksomhet i forskning med barn enn med voksne. Kirk (2007) viser til Beresford som mener at barn ikke kan få garanti for full konfidensialitet, men at forskeren har plikt til å gå videre med informasjon som tilsier alvorlig risiko for barnet.

Kvale og Brinkmann (2009) fremhever etiske spørsmål knyttet til det å intervju i forskningssammenheng. De understreker at etiske spørsmål ikke bare er begrenset til den direkte intervju- eller samtalsituasjonen, men er integrert i alle faser av intervjuundersøkelsen. De legger spesielt vekt på etiske overveielser knyttet til informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

Når det gjelder denne studien, fikk alle som ble berørt av den, informasjon på forhånd. Informasjonen ble tilpasset de ulike gruppene og ble gitt skriftlig og muntlig til alle. Informasjonen ble utformet og presentert i et språk som tok hensyn til om den skulle gis til de ansatte, til de foresatte eller til barna. Studien fant sted mens barna var i en terapiprosess, og det ble derfor sett på som viktig å gi grundig informasjon til foresatte og ansatte om hensikten med samtalen mellom forsker og barn, om hva slags form den skulle ha, og hva de planlagte samtaletemaene var. I informasjonen til barna ble det understreket hva som var forskjellen på samtalene jeg hadde med barna, og samtalene barna hadde med de ansatte. Barna ga tydelig uttrykk for at de forsto disse forskjellene. Det ble understreket for barna at det de fortalte i samtalene, ikke ville bli formidlet videre til andre i familien eller til terapeutene uten at det ble tatt opp med barnet først. Barna ble fortalt hvem som i tillegg til forskeren kom til å se videofilmene, og det ble grundig redegjort for hvordan filmene blir oppbevart, samt når og hvordan de skal destrueres.

Det ble åpnet for at foresatte eller ansatte kunne være til stede i samtalen mellom forsker og barn. Tanken bak dette var at det kunne være lettere for noen av barna å ha med en person de kjente i samtalen. Fordi barnet var i en terapiprosess, kunne det også tenkes situasjoner der ansatte eller foresatte ønsket direkte innblikk i samtalen med barnet. Ingen av barna ønsket imidlertid å ha med ansatte eller foresatte, og de ga ikke uttrykk for at samtalen med meg var noe de gruet seg til. Barna virket ivrige og engasjerte i gjennomføring av samtalene. Det var heller ingen av de foresatte eller ansatte som uttrykte noe ønske om å delta i samtalene.

Alderstilpasset informasjon om studien og understrekning av at barnet når som helst kunne trekke seg fra deltakelse, ble gitt muntlig og skriftlig. Jeg valgte å innhente samtykke til deltakelse fra både barn og foresatte. Samtykke fra barna var ikke juridisk betinget, men av etisk karakter. Det å bli spurt om skriftlig samtykke kan ofte gi barn en opplevelse av å være

betydningsfulle i situasjonen og styrke følelsen av at deres samtykke virkelig betyr noe (Helseth og Slettebø, 2004). Alle de ansatte som var til stede mens studien pågikk, ga sitt informerte samtykke.

Det asymmetriske maktforholdet mellom voksen og barn kan lett føre til at barnet blir den underlegne i intervjusituasjonen (Eide og Winger, 2003). Dette kan for eksempel føre til at barn svarer det de tror den voksne vil høre. "Research with children turns part of the world upside down", skriver Walsh (1998, s. 57). Med dette sikter han til at når forskeren som voksenperson går til et barn for å forstå mer, så er dette uvanlig sett i lys av vår kultur der barn vanligvis ikke lærer bort til voksne. Kinge (2006) viser til Jesper Juul som uttaler at vi i vår kulturarv har få erfaringer med hvordan å føre dialog med barn. Han mener at i vår tradisjon er det å intervju barn, stille dem spørsmål, forhøre dem og belære dem dominerende. Voksne tar ofte i bruk et pedagogisk språk fremfor et personlig språk i samtaler med barn, mener Juul.

Hundeide (2003) påpeker at barn i intervjusituasjoner normalt vil føle seg forpliktet til å gi et svar selv om de ikke forstår spørsmålet eller finner det meningsløst. Barn kan lett få en forståelse av at det foreligger et korrekt svar på spørsmålet som de skal finne. Dette kan føre til at barnet opplever at de skal prestere noe. I informasjonen til barna ble det i denne studien understreket at det er mange mulige svar på spørsmålene, og at det var deres tanker jeg var nysgjerrig på. I samtalene med barna løftet jeg frem mitt ønske om å forstå hva tiåringer tenker og mener om lidelse og lindring. Det ble brukt andre ord på dette i samtalene med barna (f.eks. å ikke ha det bra, å være lei seg, få støtte og trøst). Jeg opplevde at barna var ivrige etter å dele sine tanker med meg, og de brukte eksempler og fortellinger samt tegnet og uttrykte seg ved hjelp av kosedyr underveis slik at språket i samtalen ble svært rikt.

Øvreeide (2000) fremhever at i alt arbeid med barn, er det en viktig etisk utfordring at vi først og fremst ikke skal skade barnet. Spørsmål som stilles, kan for eksempel få uheldige konsekvenser for barnet ved at de fører barnet inn i en lojalitetskonflikt til de foresatte. Man kan komme til å overse kompliserte tilknytningsprosesser eller ulike sosiale konflikter som barnet er en del av. Intervju med barn krever derfor en stor grad av empati og etisk bevissthet hos den som intervjuer. Omsorgsvitenskapens ethos og min mangeårige erfaring med samtaler med barn har bidratt til at etiske hensyn har vært styrende under forberedelsene og gjennomføringen av både observasjonene av barn/ansatte og samtalene med barna.

Eide og Winger (2003) viser til Brookers etiske retningslinjer for hvordan intervjueren kan opptre for å vise barnet respekt under intervjuet. Disse retningslinjene handler om å planlegge spørsmålene slik at de er akseptable og tilpasset barnets emosjonelle og sosiale modenhet, deres familiebakgrunn og kulturelle bakgrunn. Videre at enhver situasjon som barnet opplever som frustrerende og vanskelig, avbrytes. Til slutt understrekes betydningen av å avslutte intervjusituasjonen ved å takke og rose barnet og bekrefte at det har gjort en god innsats, eller på annen måte gi det enkelte barnet tilbakemelding som styrker dets selvilde. Det første og siste punktet i disse retningslinjene har jeg prioritert høyt, og det har heller ikke oppstått situasjoner av ubehagelig karakter for noen av barna som har gjort det nødvendig å avbryte situasjonen.

Forskning om barns erfaringer må baseres på en erkjennelse av at barn ikke er en enhetlig gruppe. Greene og Hill (2005) understreker betydningen av at forskningen må funderes i en respekt for det enkelte barnet som en unik person som erfarer sin verden. Dette er et etisk anliggende.



## 7 GJENNOMFØRING AV STUDIEN

I dette kapitlet belyses de konkrete metodene som ble valgt i studien, den praktiske gjennomføringen samt fortolkningsprosessen og de etiske overveielsene som ble gjort underveis. Studiens tre ulike former for datamateriale har vekselvis vært i forgrunnen, i bakgrunnen og i parallelle prosesser gjennom arbeidet. Jeg startet med begrepsbestemmelsen. Med bakgrunn i denne gikk jeg videre til utforskning av samtalebegrepet ved hjelp av tekster av Gadamer, Ricoeur, Wittgenstein og Vygotsky. Casestudiene ble påbegynt mens jeg holdt på med fortolkning av det teoretiske materialet. Fortolkning av casestudiene var så i forgrunnen i en lengre periode frem til krysscasetolkningen var gjort. Da kom igjen det teoretiske materialet i forgrunn. Fortolkningsprosessen av det teoretiske materialet var altså ikke ferdig før casestudiene ble gjennomført.

### Den teoretiske delen av studien

Materialet i den teoretiske delen av studien består av en begrepsbestemmelse av samtalebegrepet og en utforskning av begrepet ved hjelp av tekster av Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, Ludwig Wittgenstein og Lev Semenovich Vygotsky.

### Begrepsbestemmelse av *samtale*

Begrepsbestemmelsen konsentrerer seg om semantikk og etymologi og er gjort i tråd med Koort (1975) og Eriksson (1997). Funnene fra Fredriksson (2003) sin begrepsbestemmelse på svensk gjorde meg nysgjerrig på hva som ville tre frem i en norsk begrepsbestemmelse av *samtale*. Fra starten av har det vært et ønske å anvende samtalebegrepet fremfor tilstøtende begreper som dialog og kommunikasjon. Som omtalt i kapittel 8 ser jeg samtalebegrepet som mer spesifikt knyttet til menneskelige relasjoner enn det kommunikasjonsbegrepet og det overordnede dialogbegrepet er.

Begrepsbestemmelsen som er gjort, er i seg ingen omfattende bestemmelse. Hensikten har vært å se hva samtalebegrepet funderes i, og hvilke forbindelser det har til synonymer som kan bidra til å avdekke begrepets innhold. Til å begynne med betraktet jeg gruppen av synonymer som kom frem gjennom forbindelsene til *konversasjon*, *snakk* og *prat*, som et

blindspor. Dette var ord som: underholdning, vrøvl, tøv, tøys, vås, tull, vas osv. Fra å tenke at disse ordene ikke kunne tilføre samtalebegrepet i et omsorgsvitenskapelig perspektiv noe som helst, endret min forståelse seg til å verdsette dimensjonen disse ordene løftet frem. Dette skjedde sent i forløpet og ble tydelig for meg først etter at fortolkningen av de filosofiske tekstene var skrevet. Betydningen av fantasi og kreativitet steg der frem som betydningsfullt innhold i samtalebegrepet, og i sin tur forsto jeg funnene fra begrepsbestemmelsen i et annet lys. Gjennom denne hermeneutiske fortolkningsprosessen forsto jeg hvordan begrepsbestemmelsen også avdekker samtalebegrepets kreative og spontane vesen.

Funnene fra begrepsbestemmelsen viser noen av kvalitetene ved samtalebegrepet som skiller det fra for eksempel dialogbegrepet. Gjennom begrepsbestemmelsen anes et sammensatt innhold i *samtale* der det umiddelbare, lette og bevegende kombineres med sentrale mellommenneskelige kvaliteter. Dette førte meg til en videre utforskning av samtalebegrepet og et ønske om å avdekke mer av dets vesen og samtalsens måte å vise seg på.

## Utvalg av tekster

For å utforske samtalebegrepet var det naturlig å gå til Gadamer. Han anses som grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken (Jørgensen, 2009), og hans tekster har hatt en betydelig innvirkning på omsorgsvitenskapens utvikling. Språk og samtale står sentralt i hans tekster. For å kunne avdekke andre mulige perspektiver, nyanser og betydninger ved samtalebegrepet ønsket jeg også å lyssette det ved hjelp av andre tekster. I valget av tekster ble det tatt hensyn til at de måtte representere forskjeller, men ikke være antagonistiske. De måtte også være forenlige med omsorgsvitenskapens ontologi og studiens teoretiske perspektiv. Å foreta slike vurderinger før en har gått inn i mer omfattende samtaler med tekstene, kan kjennes farefullt, og jeg var i utgangspunktet forberedt på å måtte endre noe på mitt valg av forfattere etter å ha blitt bedre kjent med den enkeltes tekster. Dette har ikke vært nødvendig. I den forberedende fasen vurderte jeg å inkludere tekster av Maurice Merleau-Ponty fordi han legger vekt på språkfilosofi samtidig som han løfter frem kroppens erkjennelsesteoretiske betydning. Etter å ha satt meg litt inn i noen av hans kroppsfenomenologiske tekster vurderte jeg Wittgensteins språkspillsbegrep og hans interesse for kropp til å være mer relevant. Dette har nok også en sammenheng med at jeg i utgangspunktet hadde mer kunnskap om Wittgensteins tekster enn Merleau-Pontys. Gjennom min utdanning som familieterapeut var jeg noe kjent med Wittgensteins tekster og så at disse

kunne bidra til å løfte frem nettopp kroppens språk i samtalen. Valget av Ricoeur er begrunnet i at han ved siden av Gadamer anses for å være en samtals filosof, og at hans vektlegging av kreative uttrykk, metaforer og fortellinger er viktige bidrag for å forstå samtalebegrepet.

Å gjøre seg tilstrekkelig kjent med sentrale tekster av disse forfatterne ble vurdert til å være et krevende arbeid. Dette ble veid opp mot ønsket om også å inkludere tekster som spesielt belyser barn. Jeg fant det siste så sentralt for avhandlingens tema at tekster av Vygotsky også ble inkludert som materiale for å belyse samtalebegrepet. Hans bidrag for å forstå barns utvikling og den sosiale interaksjonens betydning er svært verdifull i utforskningen av samtalebegrepet.

Den videre utvelgelsen av konkrete tekster har skjedd gjennom å gjøre meg kjent med noen sentrale tekster i hver enkelt forfatters forfatterskap. Gjennom denne første lesningen, som kan karakteriseres som en breddelesning, fikk jeg en oversikt over deler av forfatterskapene som kunne bidra til å belyse samtalebegrepet. Søk via databaser og søkemotorer førte meg til relevant litteratur knyttet til det enkelte forfatterskapet, både primærlitteratur og sekundærlitteratur. Disse søkene har vært mange og med ulike søkeord og kombinasjoner gjennom lang tid. Søkene har skjedd parallelt med lesning av den enkelte forfatters tekster. Eksempler på søkemetoder som ble brukt, er ulike kombinasjoner av forfatternes navn, kombinasjoner av navn og søkeordet *samtale*, kombinasjoner der søkeordet *barn* inngår og spesielle søk knyttet til konkret innhold i de enkelte tekstene. Disse søkene har pågått hele tiden frem til dags dato og har vært et verktøy i lesningen og samtalen med teksten. Søkene har bidratt til at jeg har kunnet stille nye spørsmål til teksten, de har ledet meg frem til andres forståelse av den enkelte forfatters tekst, de har ført meg til nye tekster, og de har bidratt til refleksjoner jeg har tatt med meg inn i ny samtale med teksten. Jeg valgte tidlig å ikke katalogisere disse søkene, men heller se på dem som en vedvarende hjelp til å bli kjent med tekstene og inngå i samtale med dem. Lesningen av tekstene var en langsom prosess der samtalebegrepet styrte min nysgjerrighet og interesse for tekstenes innhold.

Etter den første breddelesningen kunne jeg konsentrere meg om tekster som var relevante med tanke på utforskning av samtalebegrepet. I denne fasen har jeg gjort valg som antakeligvis kunne vært gjort annerledes med enda bedre kjennskap til det enkelte forfatterskap. Allerede valget av tekstene er uttrykk for forskerens begynnende fortolkning. Valget av tekstene baserer seg på den forståelsen som den første breddelesningen har gitt, og er altså et uttrykk for hva forskeren fortolker som sentralt og relevant. Det er viktig å understreke at utvalget

som er gjort, ikke påberoper seg å være verken fullstendig dekkende, eller det eneste mulige. Målet har vært å gjøre et rimelig utvalg som samtidig er tro mot det enkelte forfatterskapets bidrag. Et slikt rimelig utvalg henger sammen med muligheten for å gjøre rimelige fortolkninger.

## **Fortolkning av tekstene**

I tråd med synet på forståelse og tolkning presentert i forrige kapittel har samtalen med tekstene skjedd i langsomt tempo der vekslingen mellom helhet – del – nye helheter – nye deler har bidratt til ny forståelse av samtalebegrepet. Det har vært befriende å ha som en påminning gjennom hele fortolkningsarbeidet at det ikke er snakk om å finne den ene korrekte fortolkningen av teksten, men en mulig og rimelig fortolkning. Denne påminnelsen har vært nødvendig for å våge å selv fortolke tekster som har vært gjenstand for manges blikk og mange fortolkninger tidligere. Mine fortolkninger er altså uttrykk for min forståelse av Gadamer, Ricoeur, Wittgenstein og Vygotskys tekster. I dette ligger en erkjennelse av at det også finnes mange andre mulige fortolkninger.

Det er i Gadamers tekster at samtalebegrepet behandles mest eksplisitt. I Ricoeurs tekster møter jeg begrepene tale, dialog og diskurs som får konsekvenser for hvordan forstå samtale, men selve samtalebegrepet er lite brukt i de valgte Ricoeur-tekstene. I Wittgensteins og Vygotskys tekster er heller ikke samtalebegrepet brukt eksplisitt, men språk, språkbruk og tale er sentralt i tekstene som er valgt. Slik fører tekstene til ulike veier frem mot ny forståelse av samtalebegrepet, og tekstene er dermed ikke gjenstand for en syntese. Alle tekstene impliserer tydelige trekk ved samtalens vesen og fremtredelsesform. Tekstene betraktes som ulike bidrag i en søken etter ny forståelse av samtalebegrepet. Forskjellene som tekstene representerer, er verdifulle og bidrar til at noe nytt kan oppstå.

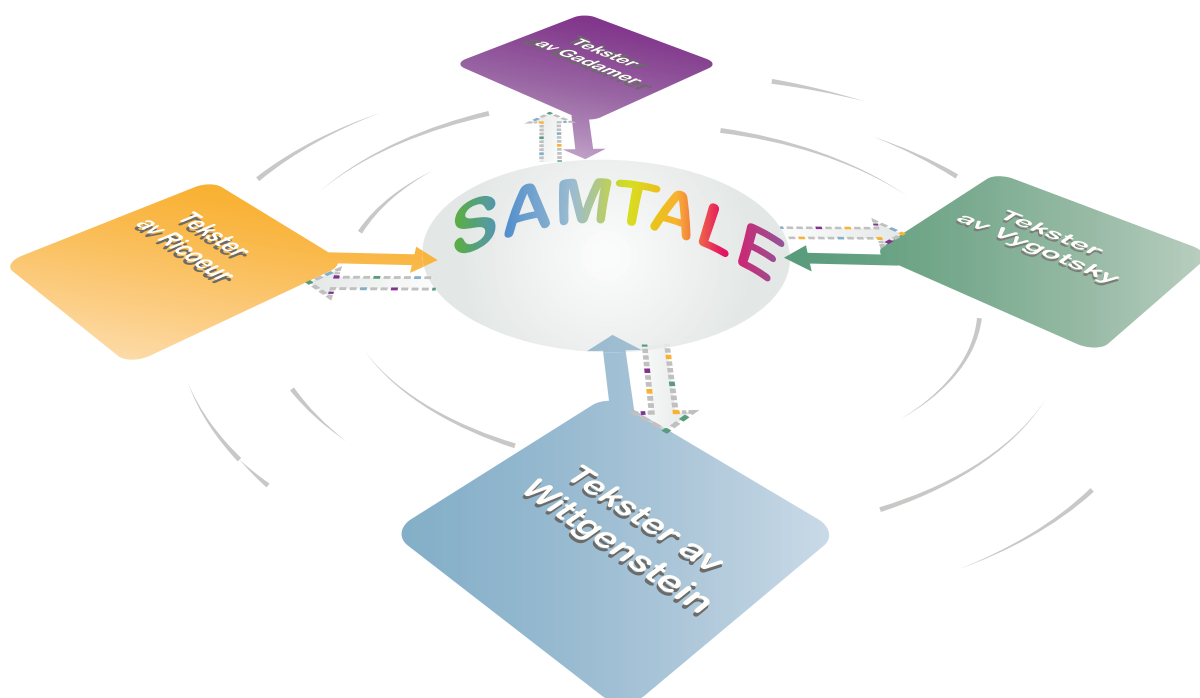
Rekkefølgen på lesningen var slik: Jeg startet med å lese Gadamers tekster, deretter Ricoeurs tekster, så Wittgensteins tekster og til slutt Vygotskys tekster. Dette var ikke en tilfeldig valgt rekkefølge. Gadamers filosofiske hermeneutikk er en del av det filosofiske fundamentet til omsorgsvitenskapen og sånn sett sentral i avhandlingen. Derfor valgte jeg å starte med tekster av Gadamer. Deretter valgte jeg å lese Ricoeurs tekster fordi han i likhet med Gadamer regnes som en samtalens filosof og kan sies å være en hermeneutiker. Wittgensteins vektlegging av språk ble et naturlig tredjevalg for deretter å lese Vygotsky og hans innretting på barn.

Det innebar at jeg hadde mer bagasje med meg når jeg leste Vygotsky enn når jeg leste Gadamer. For å minske rekkefølgens betydning for forståelsen valgte jeg å ikke anse meg ferdig lest og fortolket med noen av tekstene før jeg hadde lest og fortolket tekstene av alle de fire forfatterne. Dette innebar små endringer i fortolkningene under hele lesningen.

Etter å ha skrevet ned min fortolkning av den enkelte forfatters tekster var neste trinn i den hermeneutiske spiralen å lese mine fortolkninger i sammenheng for å se hvilke trekk ved samtalebegrepet som da steg frem. På dette nivået forlates hver enkelt av de fire forfatterne. Mine fortolkninger behandles nå som en separat, sammenhengende tekst.

Resultatene av denne lesningen munnet ut i fem temaer knyttet til samtalens vesen og fem temaer knyttet til samtalens fremtredelsesform. Med samtalens vesen forstår jeg ontologiske kvaliteter ved samtalebegrepet. Fremtredelsesformen er knyttet til ulike iscenesettelser, eller ulike måter samtalen kan vise seg på.

Resultatene uttrykker ikke Gadamer + Ricoeur + Wittgenstein + Vygotsky. De er noe kvalitativt annet der forskerens forståelse og fortolkning er sentral for resultatet. Figur 2 illustrerer denne fremgangsmåten. Her visualiseres den kontinuerlige hermeneutiske fortolkningsprosessen som gir samtalebegrepet et innhold. Samtalebegrepet er illustrert som en "ballong" som utvides og fylles og etter hvert stiger opp slik at den direkte forbindelsen til forfatterne brytes. Fargebruken i figuren illustrerer at samtalebegrepet har fått et innhold som er mer enn summen av de enkelte tekstene.



Figur 2 Fortolkningsprosess av filosofiske tekster

## Den empiriske delen av studien

Den empiriske delen av studien er utformet som casestudier av omsorgssamtaler mellom psykisk helsearbeider og barn. Omsorgssamtaler mellom barn og voksne skjer i mange ulike sammenhenger og kontekster. Sånn sett var det mange aktuelle arenaer for gjennomføring av studiens empiriske del. Omsorgssamtale mellom barn og voksne kan man være vitne til overalt hvor voksne og barn er sammen, på bussen, i skolen, i hjemmet, på gata osv. Den voksne trenger heller ingen helsefaglig kompetanse for å bidra til en omsorgssamtale. Den naturlige omsorgen finnes overalt, og det samme gjør omsorgssamtalen. Graden av sannsynlighet for å finne case der omsorgssamtale skjer, har vært et sentralt argument for valget av forskningsfelt. Et annet viktig hensyn har vært etiske og praktiske muligheter for å gjennomføre forskning i den aktuelle konteksten.

Jeg vurderte sannsynligheten for at omsorgssamtaler finner sted i relasjonen mellom psykisk helsearbeider og barn i psykisk helsevern, som stor. I det forberedende arbeidet hadde jeg uformelle samtaler med ansatte ved en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling og en familieenhet. Gjennom disse samtalene fikk jeg verdifulle synspunkter på studiens utforming, og innspill til observasjonsguide og samtaleguide. Vi drøftet også hvilke ord man kan bruke om lidelse i samtale med barn, og hva slags ord barna bruker om dette.

Muligheten for å gjennomføre studien ved noen av de tre stedene nevnt ovenfor ble kun tatt opp uformelt. Etter at studien var godkjent av Regional etisk komité (REK), ble det rettet en formell henvendelse til ett av de tre stedene. Ønsket om å gjennomføre studien der ble møtt med stor velvilje og entusiasme fra ansatte, avdelingsleder og enhetsleder. Disse var behjelpelige med den formelle søknaden til overordnede organer for å få tilgang til forskningsfeltet. Dette viste seg å bli en langvarig prosess som involverte mange ulike ledernivåer, forskningsansvarlige personer og ansvarlige for personvern i en stor organisasjon. Avdelingsleder og enhetsleders engasjement for studien, og hjelp til å manøvrere i et for meg uoversiktlig landskap, var helt nødvendig for å få alle formalia på plass.

Den innledende fasen av de empiriske studiene strakk seg over en periode på fire uker der jeg var til stede sammen med barn og ansatte ved enheten i til sammen ti dager. Hensikten var at barna skulle bli litt kjent med og vant til min deltakelse, og at jeg kunne danne meg et bilde av hvilke sammenhenger det kunne være nyttig å definere som case. Å kunne gjøre

observasjoner som var mindre forhåndsdefinert enn casene, vurderte jeg som nødvendig for å få et bedre bilde av helheten de enkelte casene var en del av. Slik ble observasjonfeltet bredere, og forståelsen av det som skjedde i casene, kunne utvides. Sentralt for observasjonene i disse ti dagene var omsorgssamtalens ulike arenaer og former. I hospiterings- og observasjonsperioden brukte jeg ikke videokamera, og jeg tok heller ikke initiativ til strukturerte samtaler med noen av barna.

Alle ansatte og foresatte til alle barna ga på forhånd sitt informerte samtykke til deltakelse i hospiterings- og observasjonsperioden (se samtykkeskjemaer, type A). Informasjonen ble gitt skriftlig. I tillegg ga avdelingsleder muntlig informasjon. Jeg presenterte også studien i et møte med barna, et møte med de ansatte og et felles møte med de ansatte og barnas foresatte. I samråd med avdelingsleder ble det vurdert som lite hensiktsmessig å innhente skriftlig samtykke fra hvert enkelt barn for denne delen av prosjektet. Barna var vant til studenter og hospitanter, og min tilstedeværelse i denne fasen innebar en rolle der barna selv kunne bestemme graden av kontakt de ønsket å ha med meg. Barnas respons på presentasjonen av studien, og deres muntlige tilbakemeldinger, uttrykte en interessert og lett positiv holdning.

På bakgrunn av hospiterings- og observasjonsperioden ble det gjort en vurdering av hvilke samhandlingssituasjoner med hvilke deltakere som kunne være hensiktsmessige case. Selve casestudien innebar en annen type deltakelse fra barn og ansatte. Det var derfor nødvendig å gi ny informasjon og innhente et nytt skriftlig samtykke fra de aktuelle barna, deres foresatte og de ansatte som skulle være med i denne delen av studien (se samtykkeskjemaer, type B). Alle de ansatte som ble forespurt, ga sitt informerte samtykke til å delta i casestudien. Den første forespørselen til foresatte og barn om å delta i selve casestudien gikk via avdelingsleder. Jeg møtte alle de foresatte til barna som senere deltok i casestudien, før denne ble påbegynt. Noen møtte jeg uformelt i løpet av perioden jeg hospiterte ved avdelingen. Andre møtte jeg i forbindelse med informasjonsmøtet til de ansatte og foresatte.

Det var et viktig forskningsetisk hensyn i denne fasen av studien at barna måtte gi sitt informerte samtykke og signere et eget samtykkeskjema. Barna forholdt seg med stor grad av seriositet til dette. De visste at det var opp til dem om de ønsket å delta. Selv om de foresatte hadde signert, var det barna som avgjorde om de ville delta eller ikke. Denne myndiggjøringen av barna bidro til å gjøre dem interessert i å dele sine tanker og erfaringer. De var velvillig innstilt samtidig som de stilte konkrete spørsmål til studien. Spørsmålene



handlet om hvem som fikk vite hva, om dette kunne hjelpe andre barn, hva vi konkret skulle snakke sammen om, og hvem som skulle filme.

Casestudien er en holistisk multipel casestudie bestående av tre caser. Den enheten som studeres og fortolkes, er omsorgssamtalen. Multiple casestudier kan ikke sammenlignes med et utvalgsdesign, og man kan ikke gjøre utvalgslogikk gjeldende for multiple casestudier (Yin, 1996). Casestudier med én til fire studieenheter er vanlig, og nettopp dette lave antallet studieenheter gjør at man kan studere kompliserte og sammensatte fenomener, i dette tilfellet den relasjonelle prosessen som en omsorgssamtale er. Studien tar sikte på å avdekke de essensielle kjennetegnene ved omsorgssamtale som lindrer barns lidelse. Studiens teoretiske del viser ikke rivaliserende teorier, og det er derfor ikke nødvendig å ha caser som får frem ulike mønstre. Med bakgrunn i dette anser jeg tre caser for å være tilstrekkelig. I de tre casene deltar tre barn, ett barn i hver case.

Om barna i de tre valgte casene er like gamle, eller i ulike aldersgrupper, er i utgangspunktet ikke av betydning med tanke på studiens hensikt. Tre omsorgssamtaler med barn i samme aldersgruppe vil nok kunne gi andre data enn tre omsorgssamtaler med barn i ulike aldersgrupper, men begge disse situasjonene ville gitt data som bidrar til studiens hensikt. I planleggingen av casestudien var det derfor ikke nødvendig å definere en bestemt aldersgruppe av barn som kunne delta. Å velge caser der omsorgssamtale faktisk finner sted, ble ansett for å være det sentrale.

Alle casene består av observasjon av samhandlingssituasjoner, og en samtale mellom meg og det enkelte barnet. Både samhandlingssituasjonene og samtalene ble videofilmet. I samhandlingssituasjonene ble kameraet håndholdt av meg eller satt på stativ. Under samtalene sto kameraet på stativ. Under observasjonene hadde jeg tilgjengelig en på forhånd utarbeidet observasjonsguide (se vedlegg). Til bruk i samtalene med barna hadde jeg laget en samtaleguide (se vedlegg).

Samhandlingssituasjonene som ble observert, var av ulik karakter. Her inngår samtale mellom én ansatt og ett barn, kreativ formingsskapende samhandling mellom én ansatt og ett barn, dyreassistert terapi med to ansatte, ett barn og én hundefører med hund, uteaktiviteter med to ansatte og ett barn der samvær med hund inngår, og aktiviteter i gymsalen der flere ansatte og to barn inngår. Samhandlingssituasjonene som ble observert, varte i cirka 20–40 minutter hver. Ved ett tilfelle startet samhandlingssituasjonen med samtale inne, og endte opp med uteaktivitet som en planlagt fortsettelse. Samtalene mellom det enkelte barnet og meg fant

sted umiddelbart etter observasjonene. Dette gjaldt ikke observasjonen i gymsalen. Denne observasjonen står i en særstilling fordi den inkluderte to av barna samtidig. Den ble foretatt etter tips fra de ansatte for å innlemme en situasjon der omsorgssamtalen kunne foregå i spontane og kortvarige øyeblikk med mye aktivitet og flere barn til stede. Den kroppslige utfoldelsen i gymsalen var et moment som gjorde det interessant å observere omsorgssamtale der.

Samtalene mellom barna og meg hadde en varighet på 15–30 minutter. En av samtalene fant sted i samme rom som den forutgående observasjonen av samhandlingssituasjonen. De to andre foregikk i et egnet samtalerom. Alle rommene hadde god plass, og barna hadde tilgang på tegnesaker, modelleire og kosedyr. O’Kane (2000) beskriver hvordan en tilnærming til samtalen som også tilrettelegger for andre uttrykksformer enn ord, gir barna større frihet til å uttrykke seg på sine egne premisser. Samtidig kan det være en fare for at ikke-verbale uttrykksformer i intervjusituasjoner med barn får en form som i seg selv blir svært styrende for hva barnet får formidlet. Eide og Winger (2003) viser til ulike erfaringer med bruk av støttmateriale som dukker, leker, bilder eller fortellinger under samtaler med barn. De mener at det noen ganger kan være mest gunstig å ikke bruke slikt støttmaterieell for å gi barna størst mulig frihet til å uttrykke det de tenker.

I foreliggende studie valgte jeg å begrense støttmaterialet under samtalene til enkle hjelpemidler som tegning, modelleire og kosedyr. Muligheten for slike enkle aktiviteter bidro til å øke barnets trygghet i samtalen ved at formen ble mer ledig og fri. Valget av støttmateriale var i tillegg basert på studier som viser at barns muligheter for å uttrykke seg ikke-verbalt også gir rikere verbal informasjon (Vis, 2004).

Som forsker ble jeg berørt av barnas velvilje, iver og seriøsitet da de ble forespurt om å delta i samtalene. Denne holdningen fra barna løftet i enda større grad frem alvoret i temaet barn og lidelse i min bevissthet. Samtalene jeg hadde med barna, hadde et rolig og alvorlig preg. I en av samtalene hadde humor en stor plass, men også her var det en alvorlig undertone. Barna mente temaet var viktig, og de tok seg tid, viste mot og bød på tanker og fortellinger. Jeg kjenner stor ydmykhet og takknemlighet overfor dem.

Bruken av videokamera gjorde at de foresatte til ett barn ikke ønsket at barnet skulle delta i casestudien. For de barna som deltok, virket det ikke som bruken av video medførte særlige problemer. Alle barna fikk prøve kameraet på forhånd, og de slo selv av kameraet etter at

samtalen var ferdig. Ett av barna ønsket å se starten på filmsekvensen etter samtalen. Dette ble selvfølgelig imøtekommet, og barnet sa seg fornøyd.

## **Etiske overveielser**

Her viser jeg til etiske hensyn beskrevet i forrige kapittel. I forbindelse med planleggingen og den konkrete gjennomføringen var det nødvendig å kontinuerlig gjøre etiske overveielser.

De ansatte viste stor velvilje og la godt til rette for studiens gjennomføring. Jeg hadde flere samtaler med avdelingsleder og egne informasjonsmøter med de ansatte. I tillegg var det flere av de ansatte som underveis viste interesse for studien gjennom uformelle samtaler med meg. De ansatte hadde en krevende arbeidssituasjon, og jeg ønsket å minimere den belastningen min tilstedeværelse og gjennomføringen av studien innebar. Jeg hadde noe kjennskap til avdelingen fra før, og min erfaring med samarbeid med barn gjorde at jeg i mange sammenhenger hadde lyst til å handle som terapeut. Dette gjaldt mest i hospiterings- og observasjonsperioden. Det var en krevende utfordring å markere forskerrollen uten å avvise verken barn eller ansattes initiativ overfor meg.

Studien fant sted mens barna var i en aktiv behandlingssituasjon. Dette fordret en høy etisk bevissthet med tanke på å unngå å påføre barna ytterligere belastninger. De ansatte har spilt en nøkkelrolle for å få til dette, og det har vært av avgjørende betydning at de har hatt tilstrekkelig informasjon og følt seg trygg på egen deltakelse i studien. Jeg så at dette smittet over på barna og skapte nysgjerrighet hos dem. Fra mitt ståsted så det ut som om barna likte å være med i studien. De hadde noe på hjertet som de ville meddele meg, og de fikk uttrykt det. Deres bidrag har vært helt avgjørende, og denne erkjennelsen tror jeg også barna fikk etter hvert. Uten dem – ingen forskning. Slik kan man si at deltakelsen ga barna en ny betydningsfull rolle. Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (2010) uttrykker at det kan oppleves som en gevinst for informantene at noen vil studere deres erfaringer eller handlinger. Gjennom intervjusituasjonen kan de få en opplevelse av å dele noe viktig med en som møter dem med interesse, forståelse og anerkjennelse, skriver de. Jeg erfarte dette i mitt samarbeid med barna.

I hospiterings- og observasjonsperioden var det viktig å markere forskjellen på min rolle og de ansattes roller overfor barna. Det var også studenter til stede i avdelingen, og dette gjorde at det var mange voksne der med ulik tilknytning til avdelingen. Det var nok lettere for barna

å forstå studentens rolle enn å forstå hva jeg som forsker skulle gjøre der. Å uttrykke dette i et språk som barna forsto, var både en faglig og etisk utfordring. I tillegg var det viktig å tydeliggjøre for barna at det ikke var det enkelte barnet i seg som ble studert, men forholdet mellom voksen og barn. Barnas tilbakemeldinger viste at de hadde forstått at min rolle var annerledes enn de ansattes og studentenes roller. Noen av barna tok også initiativ til å foreslå hva det var lurt at jeg filmet. "Det tror jeg kan være hjelpsomt for deg", uttrykte ett av barna i forbindelse med et slikt forslag.

Gjennom min tilstedeværelse på avdelingen fikk jeg kjennskap til brokker av barnas liv, familiesituasjon, skolesituasjon og diagnoser. Dette var verken ønskelig eller nødvendig fra min side. Hvordan jeg skulle forholde seg til denne typen informasjon, ble også et etisk spørsmål. Å late som om jeg ikke visste, ville være umulig. Samtidig ønsket jeg ikke at informasjonen skulle farge mine observasjoner og samtaler med barna. Løsningen ble å betrakte den gitte informasjonen som fragmenter som kunne være nyttige bidrag til å se en større helhet, og det hjalp meg til å kunne forholde meg avslappet til denne typen informasjon som dukket opp underveis.

Jeg valgte å ikke ta notater under observasjonene av både etiske og praktiske hensyn. Barn og ansatte hadde invitert meg inn med kamera. Å ta notater i tillegg kjentes unødvendig fremmedgjørende. Jeg ønsket å delta på en mest mulig naturlig måte i situasjonen. Dette innebar blant annet at det skulle være mulig å søke blikkontakt med meg, at ansiktsuttrykket mitt skulle være tilgjengelig, og at jeg svarte på henvendelser. Jeg var en del av det observerte gjennom å være til stede, og i en slik sammenheng ville notatføringer kunne skape en uheldig distanse.

Under samtalene med barna valgte jeg å ha papir og penn tilgjengelig, først og fremst for å skape en felles overenskomst om at det å tegne, notere eller bare lage kruseduller på arket var greit for både barnet og meg. Jeg valgte også å notere de gangene barna formidlet noe som fremsto som svært viktig for dem. Mine notater fra samtalene ble aldri mer enn en halv side, og de var hele tiden tilgjengelig for barnet. Alle barna fulgte med på hva jeg skrev, og tok del i hva som ble festet på papiret ved at de noen ganger kom med forslag om hva jeg skulle skrive. Mine notater og barnas tegninger ble et felles anliggende og et hjelpemiddel for deling av tanker gjennom hele samtalen. Alle barna laget tegninger som de sa det var greit at jeg fikk for å huske det som var viktig. Det var blant annet tegninger av hvordan et barn som er lei seg, ser ut, hvordan det er å bli holdt utenfor, og hva slags kroppslig uttrykk medfølelse har.

Jeg hadde gjort tydelig avtale med barna om at de bestemte når videokameraet skulle slås av. Ved en episode i gymsalen der det ble hissig krangling mellom to av barna, ba det ene barnet om at kameraet ble slått av. Denne og flere episoder viste at barna var oppmerksomme på kameraet selv om de tilsynelatende ikke så ut til å ta hensyn til det. De ansatte fortalte på forhånd at barna var vant til bruk av kamera enten ved samtaler de deltok i, eller ved at barna selv laget film.

Å forvalte kunnskapen som barna og de ansatte bidro med, er et etisk ansvar. Ved at de har stilt seg til rådighet og bidratt med tanker og meninger, har ny kunnskap vokst frem. Det er forskerens ansvar å forvalte denne kunnskapen, være lojal mot den og målbære den.

Konfidensialitet handler om å ikke avsløre private data som identifiserer deltakerne i en studie (Kvale og Brinkmann, 2009). Det ligger et etisk krav om fortrolighet i enhver kvalitativ undersøkelse. I denne studien gjelder dette hospiterings- og observasjonsstudien, observasjonene og samtalene med barna. Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem konfidensialitet som et etisk usikkerhetsområde. Med dette mener de at på den ene siden er anonymitet viktig for å beskytte deltakerne, men på den andre siden kan konfidensialitet tjene som alibi for forskerne ved å gi dem mulighet til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt. Dette understreker betydningen av å kvalitetssikre fortolkningsprosessen.

Et videomateriale kan ikke avidentifiseres i samme grad som lydopptak eller transkripsjoner fra samtaler. Videomaterialet er derfor behandlet etter særlige krav fra Regional etisk komité og personvernrådsgiver der den empiriske delen av studien ble gjort. Dette innebar at det ikke skulle filmes med teknisk tilknytning til nettverk eller internett, og at lagringsmediet for videoopptak heller ikke kan være tilknyttet nettverk eller internett. Lagringsmediet destrueres fysisk når dataene skal slettes.

## **Video som datamateriale**

Studiens tema, omsorgssamtale, omfatter ulike uttrykksformer. Ut fra en antakelse om at lyd og bilde ville gi et rikere datamateriale med tanke på ikke-verbale uttrykk, besluttet jeg å bruke video. Videomateriale har en høy grad av datatetthet. Kameraet fanger opp bevegelser og blikk jeg ikke så under den direkte observasjonen. Bae (2005b) understreker at måten man bruker videokameraet på, vil være med på å begrense eller utvide beskrivelsesmulighetene i datagrunnlaget. Videofilmen representerer altså ingen fullstendig gjengivelse av situasjonen,

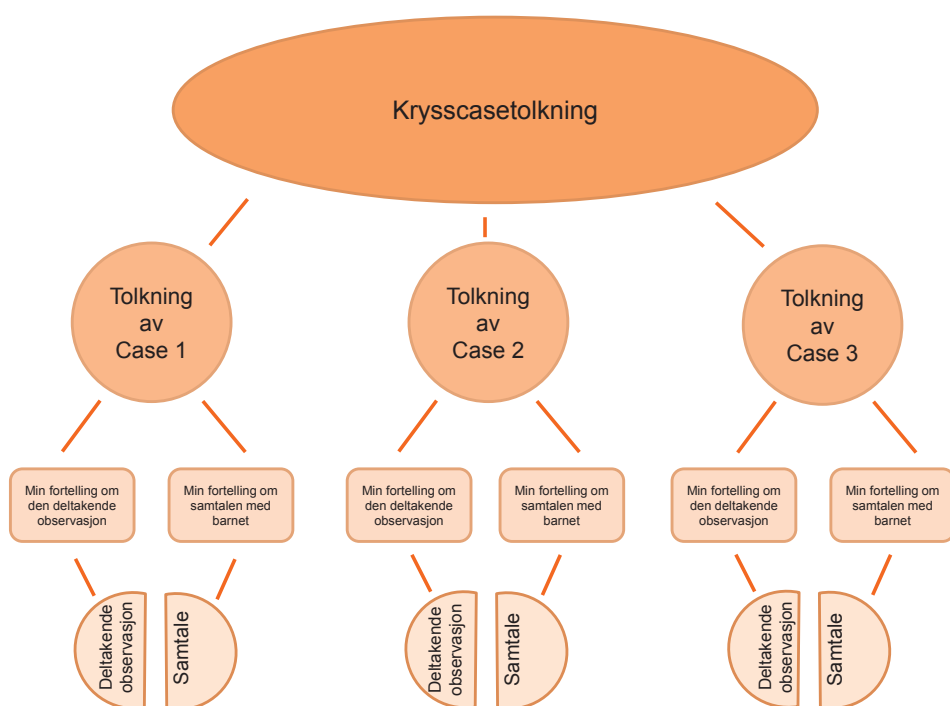
og filmen er heller ikke sannere enn observatørens inntrykk. Kamera fanger kun inn den delen av helheten som observatøren har valgt gjennom kameravinkelen. Men sammen med observatørens inntrykk utgjør videofilmen verdifullt datamateriale. Å kunne se filmen flere ganger, stanse den og hoppe til ulike sekvenser, gjør at man kan se nye ting hver gang man ser gjennom den. Å fastholde omsorgssamtale som enheten jeg viet oppmerksomhet var en uvurderlig hjelp for ikke å gå seg vill i mulige fortolkninger.

I tillegg til å se filmene gjentatte ganger, valgte jeg å transkribere dem til tekst. Man kan stille spørsmål ved om dette er nødvendig, spesielt med tanke på datareduksjonen dette medfører. Jeg vurderte muligheten for å fortolke filmene direkte, uten å gå veien om tekst. En viktig grunn til å transkribere til tekst var at dette ville holde meg i en langsom dveling i datamaterialet. Transkripsjonene ble derfor gjort uten bistand fra andre. Jeg valgte å transkribere de ikke-verbale uttrykkene, forflytninger, avstander, kroppsholdninger og blikkretninger i detalj. Å beskrive uten å gi kategoriske tolkninger, var en kontinuerlig utfordring. Beskrivelser av ikke-verbale uttrykk utgjør en stor del av det transkriberte materialet.

Bjørk (1999) viser til at på grunn av videomaterialets datatetthet må en første analysefase være å beskrive et helhetlig inntrykk. Hun gjorde en impresjonistisk beskrivelse og transkripsjon som åpnet for videre fortolkninger. Hensikten med denne første impresjonistiske analysen er ifølge Bjørk å forsøke å fange og beskrive noe av helheten, atmosfæren, konteksten, personene som er involvert i situasjonen, og den generelle flyten av handlingene. I sin videre analyse av videomaterialet valgte Bjørk (1999) å bruke kodeskjema. Dette gjøres på ulike vis i ulike studier. Bae (2009b) brukte videokamera i sin studie av samspill mellom barn og voksne ved måltider i barnehagen. I analysen laget hun først en løpende protokoll over hendelsesforløp, aktiviteter, samtaleemner og andre ting som intuitivt steg frem. I neste omgang skilte hun ut delprosesser og detaljanalyserte korte samspillsekvenser. Bae (2009) sitt videomateriale utgjorde elleve timer knyttet til måltider. I den foreliggende studien er videomaterialet på totalt to timer og 40 minutter. Det kjentes ikke nødvendig å kode og lage protokoll for å gjøre materialet oversiktlig. Et ønske om ikke å redusere dataene mer enn nødvendig ved tidlig å lage kategorier, gjorde at jeg valgte en mer åpen tilnærming.

## Fortolkningsprosessen

Fortolkningsprosessen av casene har skjedd i mange faser der enkeltdeler har trådt frem hver for seg og i sammenheng med hverandre. Slik har nye helheter vokst frem som deler i en enda større helhet. I figur 3 presenteres en oversikt som kan tjene som et kart over de ulike fortolkningsnivåene.



Figur 3 Fortolkningsnivåer av casene

Hver case ble først fortolket for seg. Videofilmen fra observasjon og samtale ble sett to–tre ganger før materialet ble transkribert. Deretter så jeg videofilmen mens jeg leste transkripsjonen. På bakgrunn av transkripsjon og filmen skrev jeg så min fortelling om observasjonen og min fortelling om samtalen. Disse fortellingene gjengir forløpet i observasjoner og samtaler med meg som aktiv fortolker. Utsagn og uttrykk som berørte meg, ble løftet frem. Atmosfæren slik jeg opplevde den i rommet ble beskrevet, og jeg ga også plass til korte refleksjoner i fortellingene. Disse fortellingene er *mine* fortellinger om observasjonene og samtalene. Å la materialet arbeide gjennom meg på denne måten gjorde at min for forståelse ble tydeliggjort og utfordret. Hermeneutikken legger vekt på at det er nettopp i møtet mellom det kjente og det fremmede at ny forståelse oppstår gjennom horisontsammensmelting (Gadamer, 2007; Schuback, 2006).

Fortellingene søker å ivareta et krav om gyldighet i den forstand at de skal være tro mot videomaterialet av observasjonene og samtalene. Å forestille seg at barna og de ansatte leser mine fortellinger og å reflektere over hvordan de ville ha gjenkjent situasjonen, har vært til hjelp i arbeidet med fortellingene.

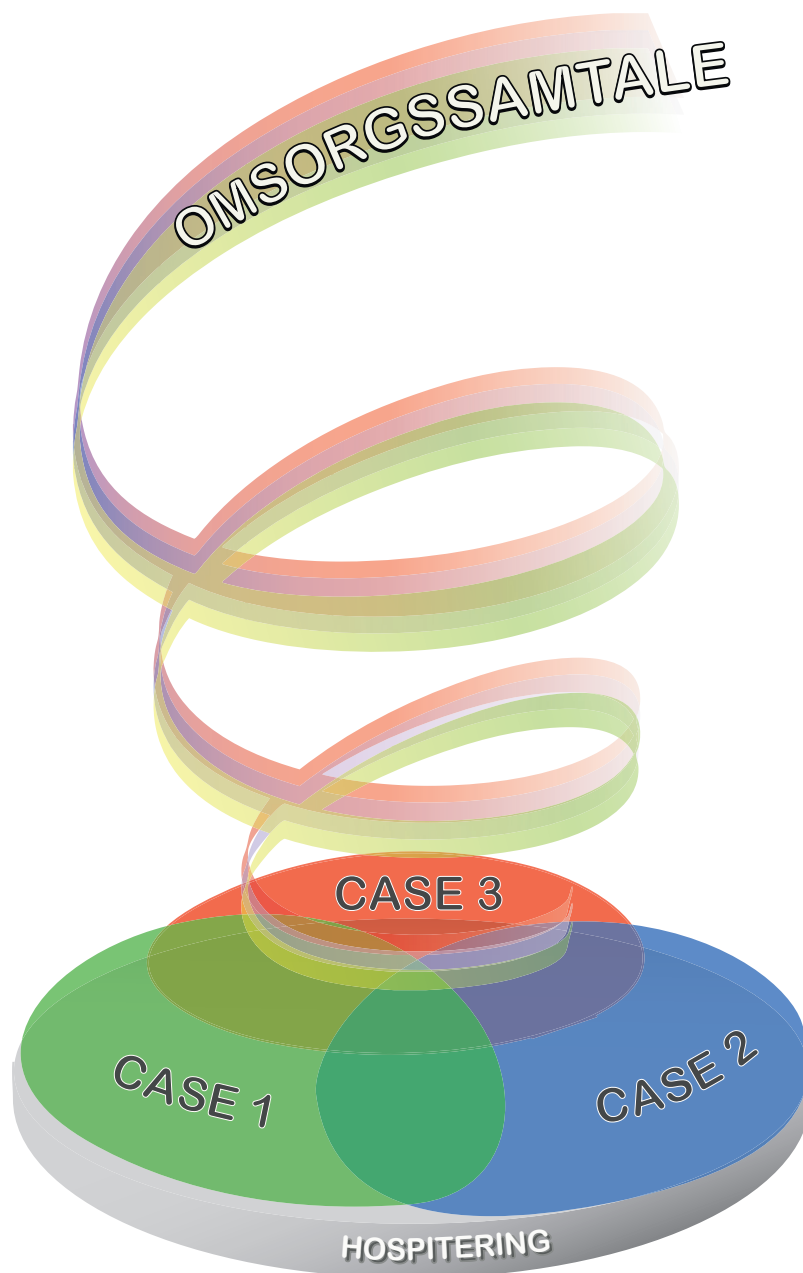
Etter å ha skrevet mine fortellinger om henholdsvis observasjonene og samtalene ble hver enkelt case fortolket på bakgrunn av disse fortellingene. På dette nivået i fortolkningsprosessen utkrystalliserte det seg noen sentrale temaer knyttet til den enkelte casen. Disse enkeltstående casetolkningene ble gjort i skriftlig form der de sentrale temaene for hver enkelt case tjente som overskrifter og struktur for teksten. Etter at alle casene var fortolket skriftlig, gjorde jeg en krysscasetolkning. Dette siste fortolkningsnivået presenteres i kapittel 9.

Bae (2005b) understreker betydningen av et intersubjektivt fellesskap ved beskrivelser og fortolkninger av barns ikke-verbale og kroppslige handlinger. Begge veilederne mine i studien har lest transkripsjonene og alle fortolkningsnivåene i form av mine fortellinger, tolkninger av enkeltcase og krysscasetolkning. Vi vurderte det som hensiktsmessig at en av veilederne også så samtlige videoer. Slik ble fortolkningsprosessen synliggjort for begge samtidig som de kunne vurdere gyldigheten av fortolkningene fra litt ulike posisjoner. Gjennom denne prosessen for å sikre kvaliteten på fortolkningene har det ikke dukket opp store forskjeller, men verdifulle nyanseringer har fremkommet.

Fortolkningsprosessen av casene er illustrert i figur 4. Gjennom fortolket materiale fra hospiteringsperioden og casestudiene stiger det frem et innhold i omsorgssamtale som ennå



ikke lar seg bestemme helt. Viktige fasetter kan skimtes, men lik en regnbue lar omsorgssamtalen seg foreløpig ikke fastholde.



Figur 4 Fortolkningsprosess av casene



**DEL III**

## 8 SAMTALE

I dette kapitlet gjennomføres en teoretisk utforskning av samtalebegrepet på to måter. Først presenteres en begrepsbestemmelse tuftet på Koort (1975) og Eriksson (1997), og det gjøres en etymologisk utredning og en semantisk analyse av samtalebegrepet. Deretter utforskes begrepet *samtale* ved hjelp av tekster av Gadamer, Ricoeur, Wittgenstein og Vygotsky.

### Dialog, samtale og kommunikasjon

Fredriksson (2003) gjør en begrepsbestemmelse med semantiske og etymologiske metoder av de svenske begrepene "samtal" og "kommunikation". Han finner at de to begrepene ikke har noen semantisk forbindelse, og at innholdet i begrepet "kommunikation" i mye større grad gjenspeiler sentrale kvaliteter i det omsorgsvitenskapelige perspektivet enn begrepet "samtal" gjør. Han forstår samtalebegrepet som et begrep som er spontant utviklet og anvendt i praksis, og som har blitt gitt kontekstuelle trekk som ikke er synliggjort i ordbøkene.

Fredriksson (2003) relaterer begrepene "samtal" og "kommunikation" til hverandre gjennom å vise til at "kommunikation" i betydningen opprettelse av fellesskap kan oppfattes som det som på ontologisk nivå er det "vårdande i samtale". Han presenterer videre en antakelse om at "kommunikation" kan være et begrep som hører hjemme i den systematiske omsorgsvitenskapen.

Fredriksson (2003) sier han gjennom sin studie utvikler praksisbegrepet "samtal" til et klinisk omsorgsvitenskapelig begrep formulert som "vårdande samtale". Han plasserer altså samtalebegrepet i tilknytning til den kliniske omsorgsvitenskapen og kommunikasjonsbegrepet i tilknytning til den systematiske omsorgsvitenskapen.

Begrepene *dialog*, *kommunikasjon* og *samtale* overlapper hverandre en del i måten de brukes på i klinisk praksis, faglitteratur og i filosofiske tekster. Samtidig signaliserer bruken noen nyanser mellom begrepene som er sentrale.

Ordet *dialog* kommer fra de greske ordene *dia* (mellom) og *logos* (fornuft). Det innebærer at innsikten eller fornuften flyter mellom to eller flere deltakere (Bostad, 2006). Bostad skriver at: "Dialogen tilkjennegir språkets kommunikative aspekt" (Bostad, 2006, s. 13).

En *dialog* er ifølge norsk ordbok "en samtale mellom to eller flere personer" (Nynodata bokmålsordbok, 2013). En dialog er altså en form for samtale, og i tråd med denne forståelsen er samtalebegrepet overordnet dialogbegrepet.

Gadamer (2007) skriver mye og inngående om samtale. Hans tyske originalbegrep er "Gespräch". I både den norske og danske utgaven av *Warheit und Methode* oversettes *gespräch* til "samtale". På tysk har man også dialogbegrepet og man kan bruke uttrykket "Dialoge im Gespräch", slik Deissler (1998) gjør. Dette sammen med Gadamers utsagn "Sprache ist überhaupt nur im Gespräch" (gjengitt i Deissler, 1998) støtter opp om forståelsen av *samtale* som overordnet dialogbegrepet.

*Kommunikasjon* kommer fra det latinske verbet *communicare* som betyr "å gjøre felles" (Røkenes, 2006). I noen sammenhenger kan man se at kommunikasjonsbegrepet reduseres til å handle om overføring av informasjon (Thornquist, 1998). Forståelsen av kommunikasjon som "overføring av informasjon" eller "å lage forbindelse" har ført til en utstrakt bruk av kommunikasjonsbegrepet i svært ulike sammenhenger. I informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT), media, reklame og samferdselssektor er kommunikasjonsbegrepet sentralt. Dette illustrerer at kommunikasjon er et mangslungent begrep og ikke bare forbeholdt mellommenneskelige relasjoner.

Teorier om kommunikasjon finnes innenfor så ulike fag som matematikk, fysikk, biologi, sosiologi og psykologi, og kommunikasjonsmodellene er mange. Et søk på norske googlesider med søkeord *kommunikasjonsvitenskap* gir 211 treff (04.09.2013). Et stort antall ganger inngår søkeordet som en del av betegnelse "informasjon- og kommunikasjonsvitenskap" eller "medie- og kommunikasjonsvitenskap".

Denne avhandlingens tema er knyttet til kommunikasjon som skjer i det direkte møtet mellom mennesker. Samtalebegrepet ivaretar og definerer denne konteksten tydeligere enn dagens kommunikasjonsbegrep. Forenklet kan man si at samtalebegrepet tydeliggjør kommunikasjonsbegrepets mellommenneskelige dimensjoner.

## En begrepsbestemmelse av *samtale*

En motivasjon for å begrepsbestemme *samtale* var å undersøke om en norsk begrepsbestemmelse ville gi andre resultater enn Fredriksson (2003) sin svenske begrepsbestemmelse av "samtal". Det er benyttet norske ordbøker utgitt i tidsrommet 1917–2007 for å undersøke dette. I den etymologiske utredningen utforsker jeg samtalebegrepets opphav og utvikling.

I Heggstad (1917) sin fornorskingsordbok står *sam-tale* oppført med henvisning til (*sam*)*røda*. *Røda* gjenfinnes også i Schjøtt (1926) under *samtale*. Hos Aasen (1918) er *røda* oppført med betydningen "tale, samtale". Ofte ble det brukt i flertallsformen *rødor* i betydningen snakk, historier. Verbet *røda* betyr "å tale, snakke, ha en samtale". Aasen (1918) skriver videre at noen steder har *røda* en slettere betydning som "å tale lenge og vidløftig eller vrøvle". I Aasen (1918) står *samtale* oppført, men uten at det forklares eller knyttes til andre ord.

I Falk og Torp (1903–1906/1994), Bjorvand og Lindemann (2000) og Torp (1919/1992) finner jeg ikke *samtale* som oppslagsord. Under prefikset *sam-* i Falk og Torp (1903–1906/1994) står det at dette er et sjeldent brukt prefiks i de øvrige germanske språk, mens bruken i oldnorsk er meget utstrakt. Her vises det til oldnorske *samtal*. *Tale* finner jeg som oppslagsord i alle de tre ovenfor nevnte etymologiske ordbøkene. *Tale* stammer fra oldnorsk *tala* som betyr "tale, tal, regning". Angelsaksisk *talū* hadde betydningen "fortælling, retsag, række" (Falk og Torp, 1903–1906/1994). *Tale* som verb relateres til oldnorsk betydning "tale, samtale" (Falk og Torp, 1903–1906/1994). I Torp (1919/1992) som er en nynorsk etymologisk ordbok, finner jeg *tala* som hunkjønns substantiv i betydningen "tale, utsagn, samtale". Som hankjønns substantiv står betydningen "tale, samtale, foredrag". Fra gammel høytysk *zala* "tal, tælling, beretning, sprog". I Bjorvand og Lindemann (2000) står *tale* oppført som verb med betydningen "snakke, ytre (seg)".

I *Norsk ordbok 2014* gis *samtale* betydningen "det å talast ved (um tvo el. fleire), å skifta ord, gjeva einannan munnleg greide, spursmål og svar, osfr". Ordet *greide* gis flere betydninger og noen av betydningene som kan være interessante i denne sammenhengen er: "klårleik, yversyn og kunnskap".

Den semantiske analysen er ifølge Koort (1975) en betydningsanalyse. Det er en analyse av de språklige uttrykkene eller symbolenes betydning. Synonymer til *samtale* presenteres i synonymtablået under. Deretter gjøres en diskriminasjonsanalyse.

<b>SAMTALE</b>	Gundersen (1972) Norsk synonymordbok	Knudsen og Sommerfelt (1983) Norsk Riksmålsordbok	Landrø / Wangensteen (1986) Bokmålsordboka	Guttu (1992) Store Norske ordbok	Taule (1993) Escolas ordbok Bokmål	Bøe og Fossetøl (2005) Rettskrivningsordbok med synonym Nynorsk	Rommetveit (2007) Med andre ord. Den store synonymordboka	<b>Antall bindinger</b>
Konversasjon	x	x	x	X	x	x	x	<b>7</b>
Snakk	x	x	x	X			x	<b>5</b>
Prat	x			X	x	x	x	<b>5</b>
Dialog	x			X		x	x	<b>4</b>
Diskusjon	x			X			x	<b>3</b>
Palaver	x			X			x	<b>3</b>
Passiar	x			X		x		<b>3</b>
(Sam)røde					x	x	x	<b>3</b>
Ordsките	x			X				<b>2</b>
Tale			x				x	<b>2</b>
Faddersladder	x			X				<b>2</b>
Kollokvium				X			x	<b>2</b>
Konferanse						x	x	<b>2</b>
Drøs				X			x	<b>2</b>
Tête-à-tête	x			X				<b>2</b>
Intervju	x						x	<b>2</b>
Preik							x	<b>1</b>
Drøfting							x	<b>1</b>
Svall							x	<b>1</b>
Rådlegging							x	<b>1</b>
Samråding							x	<b>1</b>
Diskurs				X				<b>1</b>

Figur 5 Synonymtablå for begrepet *samtale*

Synonymtablået er basert på sju ordbøker som til sammen dekker tiårene 1970, 1980, 1990 og 2000. I arbeidet er det brukt flere ordbøker enn tablået viser. De ordbøkene som ikke har

begrepet *samtale* oppført, vises ikke i tablået. I noen av de eldre bøkene, for eksempel Schjøtt (1914), er begrepet *samtale* oppført, men uten angitt betydning. Slike bøker er heller ikke vist i tablået. Ordbøker med samme redaktør/forfatter viser stort sett samme funn og ville ikke ha endret rekkefølgen på begrepene med hensyn til antall bindinger.

Ifølge Koort (1975) gjør man en diskriminasjonsanalyse for å få frem karakteristiske kjennetegn for det sentrale begrepet man undersøker, og begreper som er i slekt med dette. Her er det valgt å gjøre diskriminasjonsanalyse for begreper med fire eller flere bindinger fra synonymtablået. I tillegg vil det være naturlig å gjøre en vurdering av begreper som har færre bindinger, men som kan være av spesiell interesse på grunn av deres meningsinnhold. Begrepet *(sam)røde* ble undersøkt nærmere for å se om det kunne tilføre ny mening. Det kom frem at dette begrepet ikke har et spesielt meningsinnhold som kan bidra til å belyse samtalebegrepet i en omsorgsvitenskapelig sammenheng. Det har samme meningsinnhold som tale, snakke (Schjøtt, 1914, 1926; Aasen, 1914).

Ved hjelp av en diskriminasjonsmatrise sammenfattes ordbøkernes synonymer (Nåden og Eriksson, 2003). I diskriminasjonsmatrisen nedenfor har jeg brukt de samme ordbøkene som i synonymtablået.

Diskriminasjonsmatrise for <b>SAMTALE</b>	Samtale	Konversasjon	Snakk	Prat	Dialog
Samtale		<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
Konversasjon	<b>6</b>		-	-	-
Snakk	<b>6</b>	-		<b>7</b>	-
Prat	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>7</b>		-
Dialog	<b>7</b>	-	-	-	

Figur 6 Diskriminasjonsmatrise for begrepet *samtale*

Figur 6 ovenfor viser hvor mange av de sju ordbøkene som oppgir begrepene som synonymer. For eksempel kan en se at alle sju ordbøkene oppgir at begrepet *dialog* har synonymet



*samtale*, mens ingen av ordbøkene angir noen forbindelse mellom *dialog* og de andre synonymene til *samtale*. Én ordbok (Rommetveit, 2007) har ikke *konversasjon* som oppslagsord.

I diskriminasjonsparadigmet stilles de ulike ordene i begrepsfamilien i relasjon til hverandre (Koort, 1975). Synonymitetsgraden mellom to ord angis i prosent etter formelen:

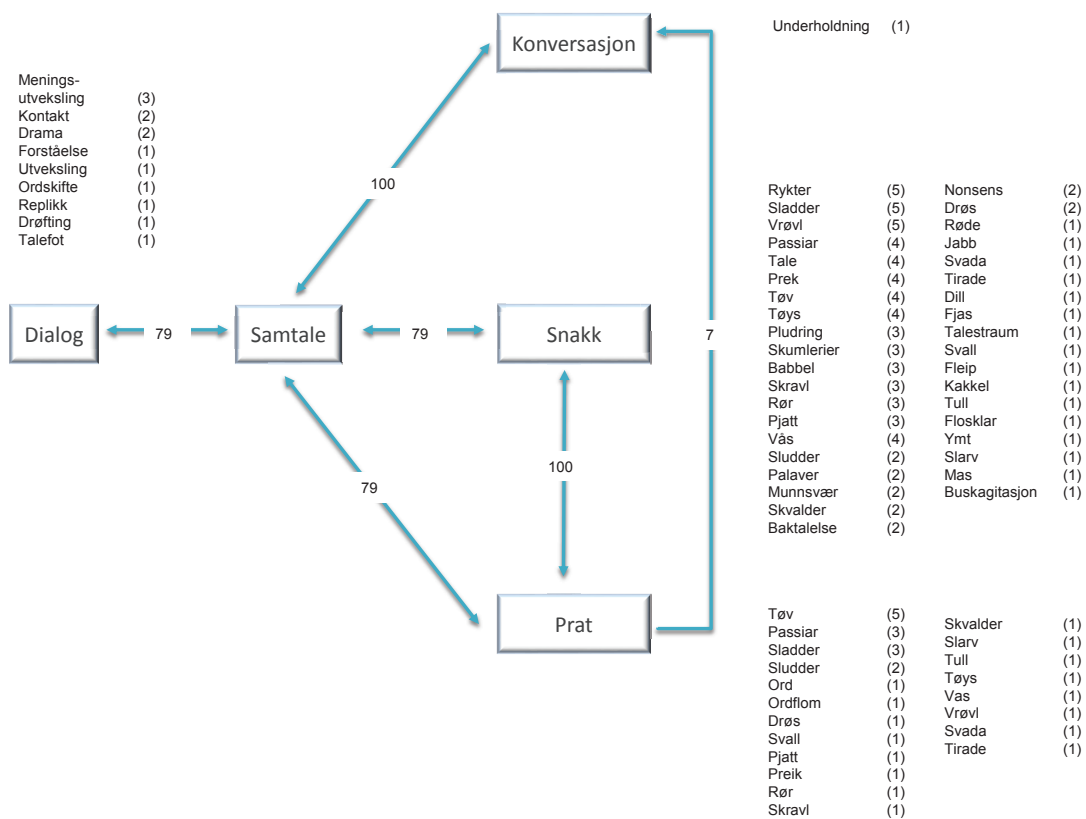
$$\text{Synonymitetsgrad} = \frac{\text{antall forekommende bindinger} \times 100}{\text{antall mulige bindinger}}$$

*Samtale* forekommer i alle sju ordbøkene som danner grunnlag for diskriminasjonsanalysen. I fire av disse oppgis *dialog* som synonym. *Dialog* finnes også i alle sju ordbøkene, og alle sju oppgir *samtale* som synonym til *dialog*. Synonymitetsgrad beregnet etter formelen ovenfor blir da:

$$\frac{(4 + 7)100}{7 + 7} = \frac{1100}{14} = 78,6$$

Synonymitetsgraden er ikke en absolutt verdi, men kan tjene som et hjelpemiddel for å visualisere styrken i relasjonen mellom synonymene i et diskriminasjonsparadigme. Nåden og Eriksson (2003) skriver at synonymitetsgraden er et hjelpemiddel i forståelsesprosessen ved tolkningen av betydningsdimensjoner innen begrepsfamilien.

I figur 7 nedenfor presenteres diskriminasjonsparadigmet for begrepet *samtale*. Av denne ser vi at det er en sterk semantisk forbindelse mellom *samtale* og *konversasjon*, med en synonymitetsgrad på 100. Synonymitetsgraden mellom *samtale* og de tre andre synonymene *dialog*, *snakk* og *prat* er 79 i alle tre forhold. Det er en sterk semantisk forbindelse mellom *snakk* og *prat* og en svak forbindelse mellom *prat* og *konversasjon*. Det er ingen forbindelse mellom begrepet *dialog* og noen av de andre synonymene til *samtale*. Det er heller ingen forbindelse mellom *konversasjon* og *snakk*.



Figur 7 Diskriminasjonspadigme for begrepet samtale

## Tolkning av begrepsanalysen

Analysen resulterte i et synonymtablå med 22 synonymer til begrepet *samtale*. Bare fire av disse hadde fire eller flere bindinger. Diskriminasjonsmatrisen viser fire hovedbetydninger av begrepet, og de innbyrdes relasjonene illustreres via diskriminasjonsparadigmet. *Dialog*, *prat* og *snakk* har samme synonymitetsgrad til begrepet *samtale*, mens *konversasjon* har en synonymitetsgrad på hele 100. Begrepet *dialog* har synonymer som er av interesse i et omsorgsvitenskapelig perspektiv på begrepet *samtale*, mens begrepet *konversasjon* synes lite interessant ved første øyekast til tross for en synonymitetsgrad på 100.

I det norske språket har *konversasjon* en annen valør enn for eksempel det engelske "conversation". Knudsen og Sommerfelt (1983) beskriver *konversasjon* som noe som ikke har annet mål enn å fylle tiden. Guttu (1992) skriver at *konversasjon* er en lettere, formell, selskapeleg samtale, og av diskriminasjonsparadigmet fremgår det at begrepet kun har ett annet synonym enn *samtale*, nemlig *underholdning*.

Ifølge (Harper, 2001–2013) stammer *konversasjon* fra det latinske *conversationem/conversatio*, som på engelsk oversettes til "act of living with" og "to live with". Først på 1570-tallet ble *konversasjon* brukt om en måte å snakke på (Harper, 2001–2013). Det latinske *com* og *versus* utgjør stammen i *konversasjon*. Prefikset *com-* har betydningen "with" og "together" og tilsvarer det tyske prefikset *ge-* (Harper, 2001–2013). Dette tilsvarer prefikset *sam-* på norsk. Engelsk *con*-versation, tysk *ge*-spräch og norsk *sam*-tale viser altså alle til det relasjonelle i begrepenes betydning.

Det latinske *versus* stammer fra verbet *vertere* som har betydningen "to turn" (Collins English Dictionary, 2013). Det tyske *werden* og det gammel-engelske *weorðan* ("to become") kan begge relateres til det latinske *versus* (Harper, 2001–2013).

Etymologisk kan altså *konversasjon* knyttes til noe bevegende i et fellesskap eller en relasjon. Sammen formes en bevegelse, og det skapes en forandring. Den norske betydningen av *konversasjon* i dag tar opp i seg lite av denne betydningen, mens det engelske "conversation" i større grad inneholder denne opprinnelige betydningen. Collins' *Thesaurus of the English Language* (2013) oppgir følgende synonymer til "conversation": talk, exchange, discussion, dialogue, tête-à-tête, conference, communication, chat, gossip, intercourse, discourse, communion, converse, powwow, colloquy. Dette vitner om et rikere innhold enn det norske *konversasjon*.

Fredriksson (2003) fant en synonymitetsgrad på 92 mellom de svenske begrepene "samtal" og "konversation". De svenske synonymene til "konversation" synes heller ikke å reflektere det opprinnelige betydningsinnholdet i begrepet. Eksempler på svenske synonymer er: tal, glam, prat, pladder sladder, snack, sliddersladder (Fredriksson, 2003).

Synonymitetsforholdet mellom *prat* og *konversasjon* har kun én retning, fra *prat* til *konversasjon*, og graden av synonymitet er svært lav (7). *Konversasjon* står altså nesten uten forbindelser med andre synonymer til *samtale*, mens det selv har en synonymitetsgrad på 100 til begrepet *samtale*. Synonymet *dialog* står helt uten forbindelse med de andre synonymene for *samtale*, mens det har en synonymitetsgrad på 79 med begrepet *samtale*.

Slik trer det frem en todeling av betydningsinnholdet i *samtale*. Det er et skille mellom innholdet i samtalebegrepet som kan knyttes til begrepet *dialog* på den ene siden, og begrepene *konversasjon*, *snakk* og *prat* på den andre siden. Begrepet *dialog* har i stor utstrekning synonymer som henspiller på det dynamiske i en relasjon, for eksempel *utveksling*, *kontakt* og *forståelse*. Av synonymfamilien til begrepene *snakk* og *prat* fremgår det at de har svært mange synonymer av typen *vrøvl*, *tøys*, *tøv*, og synonymene *snakk* og *prat* har en innbyrdes synonymitetsgrad på 100.

På den ene siden kan innholdet i *samtale* knyttes via *konversasjon* til noe overflatisk som skal få tiden til å gå, eller via *snakk* og *prat* til ord som sladder, sludder, pjatt, tøv, tøys osv. Både *snakk* og *prat* skisseres i noen ordbøker å stå i motsetning til handling. "Nå har vi hørt nok prat, nå krever vi handling", eller "å oppholde en med snakk (Guttu, 1992). Slik får begrepene et innhold som fungerer som et hinder for målrettet handling. Samtidig byr synonymene til *konversasjon*, *snakk* og *prat* på humor, kreativitet og glede (underholdning, tull, fleip, vas, tøv, tøys.). Man kan lese spontanitet og vitalitet ut av dem (skravl, kakkell, rør, skumlerier, munnsvær). Etymologisk er *konversasjon* et interessant begrep som ivaretar et innhold i samtalebegrepet knyttet til en samskapende bevegelse i retning tilblivelse. Istedenfor å betrakte synonymene *konversasjon*, *prat* og *snakk* som lite relevante for å belyse samtalebegrepet i et omsorgsvitenskapelig perspektiv, kan de sies å tilføre noen sentrale dimensjoner. På den andre siden kan innholdet i begrepet *samtale* knyttes via begrepet *dialog* til sentrale kvaliteter i mellommenneskelige relasjoner. *Dialog* handler ifølge synonymene om utveksling av mening og innebærer kontakt. *Drama* og *forståelse* trer også frem som synonymer til *dialog*.

Samtalebegrepet binder sammen betydningen som ligger i *dialog* med betydningen som ligger i *konversasjon*, *snakk* og *prat*. Slik fremstår *samtale* som et rikt begrep som rommer både de mellommenneskelige kvalitetene som er knyttet til *dialog*, men også humoren og vitaliteten som er knyttet til *konversasjon*, *snakk* og *prat*. De konkrete semantiske og etymologiske funnene bekrefter i hovedsak funnene fra Fredriksson (2003). Samtalebegrepet kan relateres til *dialog*, *konversasjon* og en rekke synonymer som hos Fredriksson(2003) fremkommer under det svenske ordet "samspråk" og i denne studien under *snakk* og *prat*. Betydningen av disse sammenhengene fortolkes noe ulikt i studiene.

### Utforskning av samtalebegrepet ved hjelp av filosofiske tekster

For å belyse samtalebegrepet teoretisk har jeg valgt fire teoretiske posisjoner representert ved Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, Ludwig Wittgenstein og Lev Semenovich Vygotsky. Det er viktig å understreke at disse ikke anvendes på samme måte. Studiens teoretiske perspektiv knytter an til Gadamers filosofiske hermeneutikk. I dette kapitlet blir Gadamers filosofi og hans forståelse av samtalebegrepet supplert med Ricoeurs kommunikasjonsfilosofi og hans opptatthet av kreative uttrykk i symboler, metaforer og fortellinger. Både Gadamer og Ricoeur kan karakteriseres som en *samtalens filosof*, og selv om de representerer viktige forskjeller, så utgjør de ikke antagonistiske posisjoner i forståelsen av begrepet *samtale*. Å belyse samtalebegrepet ved hjelp av både Gadamers og Ricoeurs filosofi vil derfor kunne gi en rikere forståelse av begrepet.

I tillegg har jeg valgt å bruke Wittgensteins språkfilosofi, og spesielt hans idé om at vi inngår i ulike språkspill. Det er vanlig å skille mellom Wittgensteins tidlige og senere arbeider fordi han i sitt senere arbeid kritiserer mye av det han tidligere har skrevet. I dette kapitlet er det Wittgensteins senere arbeider det legges vekt på. Gadamer og Wittgensteins filosofi tilhører ulike tradisjoner og kan ikke ukritisk brukes sammen for å belyse samtalebegrepet. Hekman (1983) beskriver forskjeller og likheter mellom Gadamer og Wittgensteins tilnærming. Hun viser blant annet til at Gadamers tilnærming til språk og samtale er på et ontologisk nivå, mens Wittgensteins tilnærming er på et epistemologisk nivå. Gadamer viser selv til sammenfall mellom Wittgensteins tilnærming og den fenomenologiske tradisjonen hans arbeider stammer fra (Gadamer, 1962). Wittgensteins forståelse av språkspill og hans

interesse for *uttrykkene* og ikke bare ordene, kan bidra til en tydeligere forståelse av samtalebegrepet.

Fordi studiens tema er knyttet til barn, har jeg også valgt å belyse samtalebegrepet ved hjelp av Vygotskys ideer om barns kreativitet og læring. Vygotsky var psykolog, men hans arbeider omfattet også områder som vitenskapsfilosofi og forskningsmetodikk. Enkelte steder i litteraturen kan man se han henvises til som språkfilosof. Først og fremst er det hans bidrag til å forstå barns utvikling og hvordan de strever for å forstå verden rundt seg, som er av interesse i denne sammenhengen. Vygotskys vektlegging av den sosiale interaksjonen er sentral her. Etter å ha belyst begrepet *samtale* ved hjelp av disse fire teoretiske posisjonene hver og især, vil jeg forsøke å trekke ut konkrete bidrag fra den enkelte presentasjonen som kan bidra til en meningsfull helhet med tanke på et fruktbart samtalebegrep.

### **Samtale belyst ved hjelp av tekster av Gadamer**

Gadamers hovedverk *Wahrheit und Methode* ble utgitt første gang i 1960. Verket har tre hoveddeler. I den danske utgaven har den siste hoveddelen fått tittelen *Sproget som ledetråd for hermeneutikkens ontologiske vending*. I denne teksten behandler Gadamer (2007) begrepet "sprog" gjennom å beskrive det som et medium for hermeneutisk erfaring, og som en horisont for hermeneutisk ontologi. I tillegg omtaler han utviklingen av begrepet språk i den vestlige tenkningens historie. Her er det berøringspunkter mellom hermeneutikk, ontologi og språk som omtales. Gadamer gir samtalen en helt sentral rolle innenfor den filosofiske hermeneutikken. Han ser samtalen som en kontinuerlig og uendelig søken etter sannhet.

#### *Forholdet mellom språk og samtale*

"Alle former for menneskelig livsfællesskap er former for sprogfællesskab, ja endnu mer: de danner sprog. For sproget er ifølge sit væsen samtalens sprog, og først gennem den indbyrdes forståelsesproces former det sin virkelighed (Gadamer, 2007, s. 421)".

Om man kan tilslutte seg påstanden om at alle menneskelige livsfelleskap er språkfelleskap, vil nok avhenge av hvordan man definerer språk. Barns ikke-verbale lek er vel en form for livsfellsskap? Er ikke-verbal samhandling et språkfelleskap? Kan ikke-verbal kommunikasjon med andre utvikle mening? Kan en hendelse eksistere uavhengig av språket? Dette har vært sentrale spørsmål for meg i den videre tilegnelsen av Gadamers filosofi.

Gadamer (2007) skriver at væren som kan bli forstått, er språk, og at all forståelse er språklig. Hvis *språk* her er synonymt med verbalitet eller ord, så betyr det at små barns væren ikke kan forstås. Videre vil det følge av dette at små barns lidelse ikke kan formidles, forstås og dermed heller ikke kunne lindres. Som utgangspunkt velger jeg derfor å forstå begrepet språk hos Gadamer som både verbalt og ikke-verbalt. Som sitatet ovenfor viser, mener Gadamer (2007) at språket ifølge sitt vesen er samtalsens språk. Hvis språk kan være ikke-verbalt, må derfor også samtalen kunne være ikke-verbal.

### *Ekte og uekte samtaler*

Gadamer starter den tredje hoveddelen i *Sandhed og Metode* med en tilnærming til samtalebegrepet. Han skriver:

Samtalen er en proces, hvorigjennem man kommer til forståelse. Det hører således med til enhver ægte samtale, at man kommer den anden i møde, virkelig lader hans synspunkter gælde, og for så vidt sætter sig ind i den anden; dog ikke på den måde, at det er den andens individualitet man ønsker at forstå, men derimod det, han siger. Hvad det gælder om at få fat på, er den sagsmæssige berettigelse, der ligger i hans mening, således at vi hermed vil kunne blive enige med hinanden angående sagen (Gadamer, 2007 s. 365).

I Gadamers forståelse finnes det altså ekte samtaler, og det finnes samtaler som ikke er ekte. I en ekte samtale samtaler vi om noe (Figal, 2002). Saken leder samtalen. Forståelsen vi søker i en samtale, er ikke normalt knyttet til den andres person. Dette er et viktig poeng for Gadamer, og den viktigste innvendingen mot romantisk hermenutikk som fokuserer på personene som deltar. En ekte samtale handler om *å la noe skje* – en samskaping av ny forståelse.

Binding og Tapp (2008) viser til tre aspekter Gadamer anser for å være sentrale i en ekte samtale. Det første aspektet er åpenhet for den andres posisjon. En slik åpenhet betinger at vi tar i betraktning vår egen forforståelse og våre egne fordommer som vi bringer med oss inn i samtalen. En slik åpenhet om egen posisjon tillater oss å være åpne for den andres posisjon. Slik blir vi lyttende og i stand til å lære av den andre (Binding og Tapp, 2008). Det andre aspektet Binding og Tapp løfter frem som viktig for Gadamer, er betydningen av spørsmålets vesen. Gadamer (2007, s. 344) sier at veien til viten går gjennom spørsmål, og at det å spørre

betyr å plassere noe i det åpne. Et ekte spørsmål innebærer at vi inntar en "ikke- vite-posisjon" som grunnlag for spørsmålet som vokser frem. Et ekte spørsmål representerer altså en åpenhet som består i at svaret ikke er fastlagt. Uten en slik åpenhet blir spørsmålet et skinnspørsmål (Gadamer, 2007, s. 345). Men spørsmålet forutsetter også en begrensning i den forstand at det impliserer en fiksering av forutsetninger som ligger fast gjennom at ethvert spørsmål har en spørrehorisont. Det tredje aspektet Binding og Tapp (2008) trekker frem, er det å åpne opp for nye muligheter i samtalen, slik at den forståelsen som fremtrer, ikke begrenses til en av samtalepartnernes tidligere forståelse, men strekker seg bortenfor disse. Horisontsammensmeltingen innebærer ny forståelse for begge parter i samtalen. Ny forståelse er samskapt.

Taylor (2002) understreker at forståelse i Gadamers betydning ikke er endelig. Vi oppnår forståelsen i samspråk med en annen, altså er forståelsen deltakeravhengig. Selv om samtalepartneren er den samme, vil dennes livssituasjon og mål forandre seg, og det blir satt spørsmålstegn ved den samskapte forståelsen.

Gadamer (2003a, 2007) bruker uttrykket *uekte samtale* om samtaler der man ikke søker forståelse av et saksmessig innhold. Som eksempler på slike samtaler viser Gadamer blant annet til den terapeutiske samtale. I denne samtalen foreligger det slett ikke noen situasjon hvor man prøver å komme til forståelse, skriver han (Gadamer, 2007, s. 365). Umiddelbart kan dette være vanskelig å forstå, fordi mange nettopp forbinder den terapeutiske samtalen med søken etter ny felles forståelse. "Det terapeutiska samtalet är ett ömsesidigt sökande och utforskande i dialog, ett ömsesidigt utbyte, ideér i rörelse kors och tvärs där ny mening, nya betydelser hela tiden uppstår i riktning mot 'upplösning' av problemen" (Anderson og Goolishian, 1992, s. 54). Den språkssystemiske retningen innenfor terapi som Anderson og Goolishian kan stå som representanter for, tar utgangspunkt i at en terapeutisk samtale er et språkssystem der man skaper en intersubjektiv virkelighet i dialogen, en foreløpig delt virkelighet. En slik *foreløpig delt virkelighet* kan være en parallell til Gadamers *forståelse*, som jo også er av foreløpig art. Anderson og Goolishian (1992) viser til Gadamers vektlegging av det utsagtes uendelighet som innebærer at ingen ord eller kommunikativ fremstilling er fullstendig, klar og entydig. De er på sett og vis uendelige kilder av mulige nye uttrykk og ny mening. I prosessen med å søke det utsagte øker vi vår kunnskap og muliggjør ny forståelse, ikke av individet, men av hva hun eller han sier. Terapi bygger nettopp på de uendelige ressursene i det som ennå ikke er sagt. Ifølge Anderson og Goolishian (1992) er terapi en prosess der man utvider og sier det utsagte, utvikler nye tema, nye livsfortellinger



og skaper nye historier gjennom dialog. Wifstad (1991) formulerer at den terapeutiske relasjonen innenfor denne retningen er språklig, ikke som et metodisk poeng, men i ontologisk forstand.

Vi ser også hvordan en "ikke-vite-holdning" som Gadamer omtaler, har blitt sentral i for eksempel språksystemisk terapi. Synet på psykisk lidelse, terapi og terapeutens rolle har gjennomgått store forandringer siden midten av 1960-tallet. At Gadamer velger å eksemplifisere en uekte samtale ved hjelp av en terapeutisk samtale, kan forstås ut fra hans og datidens syn på hva terapi var. Gadamer (2003a, s. 61) bruker uttrykket "det läkande samtalet" om en samtale der det først er gjennom samtalen at det egentlige målet skal oppnås. Eksemplet han bruker på et slikt egentlig mål, er i denne sammenhengen å frigjøre erfaringslivets kommunikasjonsstrøm og kontakt med andre mennesker, som psykotikeren så tragisk er utelukket fra.

I boka *Den gåtfulla hälsan* fra 2003 skriver Gadamer om behandling og samtale. Her bruker han begrepet samtale som en gjensidig veksling mellom spørsmål og svar (Gadamer, 2003a, s. 50). Det er bare som samspråk at språket helt og fullt er hva det kan være. Alle former for språkbruk er modifikasjoner av samtalen, eller lette betoningsforskyvninger i spillet av spørsmål og svar. Det finnes en invitasjon til samtale, og det å komme i samspråk, en virksom kraft som drar inn begge partene i sitt nett. Språkets egentlige under skjer ved at noen lykkes i å finne det rette ordet, eller fanger opp en treffende formulering hos en annen (Gadamer, 2003a, s. 61). Her legger han vekt på *ord* og *formulering*, og man kan tolke han dit hen at språkets egentlige under er knyttet til verbalitet.

Gadamer bruker både begrepene språk og språklighet, og det kan være vanskelig å forstå hva forskjellen mellom dem er. Han skriver at språklig fortolkning rett og slett er all form for fortolkning, og derfor finner man den også der hvor fortolkningen slett ikke er av språklig natur, for eksempel et musikkstykke eller et maleri. Videre sier han: "Man bør ikke lade sig forvirre af sådanne former for fortolkning, for selv om de ikke er sproglige, så forudsætter de i virkeligheden sprogligheden (Gadamer, 2007, s. 377)". At fortolkningene ikke er språklige, men forutsetter språklighet, er en vanskelig nyansering å forstå.

Gadamer omtaler i liten grad ikke-verbale uttrykk under behandlingen av språk. Et sted der han kommer inn på det, er der han skriver at det talte ord utlegger seg selv i overraskende grad gjennom måten å tale på: tonefall, tempo og i kraft av omstendighetene der det blir sagt (Gadamer, 2007). Også her er det verbaliteten som er i sentrum, de ikke-verbale uttrykkene er

bare måter det talte ordet utlegger seg selv på. Han omtaler videre ikke-verbale former for forståelse som former for forståelse som sikter tilbake på den forståelsen som utbrer seg i tale og samtale (Gadamer, 2001, s. 151). Slik han formulerer denne setningen, tydeliggjør han en forståelse av samtale som verbal.

En forståelse av Gadammers språkbegrep betinger kanskje at man ser språk i sammenheng med hans begrep spill eller lek (ty. Spiel). Gadamer (2007) bruker først og fremst begrepet spill i forbindelse med kunsterfaring, og understreker at spill ikke betyr atferden til den som skaper eller nyter, men selve kunstverkets væremåte. Spilletts egentlige subjekt er ikke den spillende, men spillet selv. Spillet skal heller ikke forstås som en form for aktivitet, men spillet stiller en oppgave for den personen som spiller det. Å oppfylle denne oppgaven innebærer ikke noen form for formål. Spillet er begrenset til å fremstille seg selv. Det er først ved at man hengir seg til spillet, at man i egentlig forstand spiller. Å spille er alltid å fremstille. Skuespillet fremstiller for noen, og er sånn sett annerledes enn barnets lek, som innebærer at barnet går helt opp i spillet/leken. Spillet har altså ikke sin væren i den spillendes bevissthet eller atferd, men trekker denne inn i sitt område og fyller han med sin ånd (Gadamer, 2007).

Det kan virke som om det er noen paralleller mellom spill og samtale. Både spillet og samtalen er noe vi trekkes inn i, ikke noe vi kan føre eller styre. Vi føres av gårde i samtalen, den er en hendelse som overgår oss (Gadamer, 2007, s. 363). På samme vis trekkes vi inn i spillets område og blir fylt av spillets ånd.

I spill-begrepet får de ikke-verbale uttrykkene en helt annen og sentral plass enn i språkbegrepet. Samtidig beskrives spillets ontologiske konsekvens å være ny forståelse representert ved horisontsammensmelting (Gadamer, 2007). Dette er jo også samtalens konsekvens, men i spillet kan altså ny forståelse fremkomme på bakgrunn av ikke-verbale uttrykk?

En ekte samtale handler, som tidligere nevnt, om *å la noe skje*. Til dette kreves oppmerksomhet, mental konsentrasjon og språklige ferdigheter (Figal, 2002, s. 108). Et spill handler også om *å la noe skje*. Her kreves også oppmerksomhet og mental konsentrasjon, men spillet/leken kan skje uten mange ord. Betyr det at spillet kan skje uten språklige ferdigheter?

Gadamer understreker at språk innebærer en form for liv som er unikt for mennesket. Språket er ikke bare et verktøy, men vi er innelukket i språket, all kunnskap om oss er omsluttet av språk (Gadamer, 2007). Gadamer beskriver også språk som et spill, men samtidig kan han forstås dit hen at spill er noe annet, og noe som går utover det språklige.

Gadamer definerer språk i ontologiske termer. Språket er "house of being", og "being" kan forstås som "language" (Lawn, 2006). Å ha språk, er å ha verden (Gadamer, 2007). Her står begrepet verden i motsetning til begrepet omverden, eller miljøet man lever i. Menneskets verdensforhold er karakterisert ved omverdensfrihet. Det vil si at vi kan distansere oss fra det som trenger på i verden, ved hjelp av en språklig konstituert verden. Hvordan skal vi forstå små barns omverdensfrihet? Hva slags språklig konstituering har de av verden før de forstår og behersker ordene? Gadamer understreker at språket ikke er et produkt av reflekterende tenkning, men det bidrar selv til å fullbyrde det verdensforhold vi lever i. I språket fremstiller altså verden seg selv (Gadamer, 2007, s. 424). Samtidig former og forandrer språket hele tiden vår erfarings orden og struktur (Gadamer, 2007, s. 431). Man kan tenke seg at barn fødes inn i en språklighet der språklige hendelser bestående av andre uttrykk enn ord er de mest sentrale for barnet den første tiden. Hvis man tenker seg at virkeligheten blir til for barnet gjennom dets kroppslige kontakt med virkeligheten slik bl.a. Wiestad (2006) beskriver, så reises spørsmålet om kroppslig kontakt kan innlemmes som en språklig hendelse i Gadamers forståelsesmåte.

Ifølge Gadamer (2007) har språket en spekulativ struktur, og denne strukturen, eller væremåten, har en universell og ontologisk betydning. Den som snakker, forholder seg spekulativt, fordi ordene ikke avbilder noe værende, men synliggjør et forhold til væren som helhet. Det som kommer til orde, er noe annet enn det talte ordet selv, men samtidig er ordet kun ord i kraft av det som kommer til orde i det. Det som kommer til orde, er ikke noe forut for språket, men mottar tvert imot først sin egen bestemmelse gjennom ordet (Gadamer, 2007, s. 447). Det er i språkets spekulative struktur at meningshelheten kommer til orde. All fortolkning er spekulativ, og all mening er relatert til et jeg (Gadamer, 2007). Å snakke om "mening i seg selv" er ifølge Gadamer (2007, s. 445) uttrykk for dogmatisme.

Gadamer (2007) bruker også uttrykket meningshorisont, og beskriver en horisont som: "det synsfelt, der omfatter og omslutter alt det, som er synlig fra et bestemt punkt" (Gadamer, 2007, s. 288). En meningshorisont forandrer seg altså med en persons ståsted. Å forstå er ifølge Gadamers tenkemåte å artikulere en mening, en hendelse, eller en ting i ord (Grondin, 2002, s. 41). Forståelsen vi artikulerer, er foreløpig, og gjennom artikulasjonen kan den også endres ved at vi møter andre fortolkninger og måter å forstå på. En persons horisont er slik en bestemmende faktor for forståelse, men samtidig en mening og mulighet man setter i og på spill gjennom samtalen, slik at man kan tilegne seg ny forståelse. Ifølge Gadamer (2007, s. 367) er det dette som skjer ved horisontsammensmelting og ved samtalens fullbyrdelse.

At fortolkning og forståelse er en enhet, fremtrer tydelig i Gadamer's tekster. Han skriver at fortolkning er forståelsens fullbyrdelse, og at fortolkningens begreper oppheves når forståelsen fullføres. Videre understreker han at fortolkning ikke er et middel for å oppnå forståelse, men tvert imot en del av det forståtte innholdet. Fortolkningen kan sies å være forståelsens fullbyrdelse ved at den gjør forståelsen språklig eksplisitt (Gadamer, 2007, s. 376). Han skriver også at "[s]proglig fortolkning er slet og ret formen for al fortolkning" (Gadamer, 2007, s. 377). Skal Gadamer forstås dit hen at han mener det ikke kan skje fortolkning og forståelse utenfor språket? Han trekker frem eksempler der fortolkningen ikke er av språklig natur, for eksempel et maleri eller musikk, og slår fast at selv om slike fortolkninger ikke er språklige, så forutsetter de språkligheten. De kan sies å være modifikasjoner av språklig fortolkning, mener han (Gadamer, 2007). Grondin (2003, s. 127) poengterer at Gadamer bruker uttrykket språklighet, og ikke språk, i denne sammenhengen, og at dette kan forstås som språkets egentlighet, muligheten for forståelse ved å plassere seg i en fortolkning som kan følges. Også musikk og bilder har til hensikt å bli fortolkningsmessig fulgt skriver Grondin (2003). Ethvert kunstverk bærer i seg spørsmål som krever respons på samme måte som en dialog. Spørsmålet er språk i den betydning at et blikk, en gest eller en bevegelse også kan være et spørsmål eller en invitasjon, skriver Grondin (2003, s. 128). Hvis et blikk eller en gest er språk, så er jo språk mer enn ord, men dette er det vanskelig å finne tydelig belegg for hos Gadamer.

Språk og språklighet kan se ut til å være nærmest synonymt med ord og verbalitet for Gadamer. Han bruker uttrykket *språklig overlevering* og *skriftlig overlevering* om det samme, nemlig tekster. Disse overleveringene står i motsats til for eksempel bildende kunst, som hos Gadamer ikke kommer inn under betegnelsen språklige overleveringer. Skriftlige overleveringer er ikke bare noe partikulært, men ved hjelp av ordets idealitet løftes de ut over det endelige og forgjengelige, skriver han (Gadamer, 2007, s. 368). Som motsats trekker han frem det han kaller en kulturs stumme monumenter som gjør at vår forståelse alltid blir usikker og fragmentarisk. Tekster lar alltid en helhet komme til uttrykk, skriver han (Gadamer, 2007, s. 369). Han understreker også at i skriftligheten er meningen i det talte til stede rent i seg selv, løsrevet fra alle emosjonelle momenter i uttrykket og tilkjennegivelsen. Dette representerer ifølge Gadamer (2007) en metodisk fordel ved skriftligheten, den lar det hermeneutiske problem tre frem løsrevet fra psykologiske aspekter. Denne metodiske fordelene ved skriftlighet beskriver han også som en svakhet. Man kan få inntrykk av noen paradokser i Gadamer's beskrivelse av skriftlighet. Han mener på den ene siden at alt skriftlig

er en form for fremmedgjort tale. Samtidig sier han at i skriftligheten får språket sin egentlige åndelighet. Dette har sammenheng med at den forstående bevisstheten først når sin fulle suverenitet i møte med det skriftlige (Gadamer, 2007). Man kan undre seg over betydningen av disse utsagnene. Hvordan kan man forstå at fremmedgjort tale gir språket åndelighet og bevisstheten full suverenitet?

Man kan få forståelsen av at i Gadamers tenkning representerer skriftlighet og ord språkligheten og det som kan bli forstått. Språk blir nærmest synonymt med ord. Samtidig skriver han om å forvandle tekst tilbake til språk (Gadamer, 2007, s. 370). Hvordan skal man forstå språk i denne sammenhengen? En tekst bestående av ord skal forvandles tilbake til språk. Her kan det se ut til å ligge en uuttalt forståelse av språk som mer enn ord.

I *Sandhed og Metode* reiser Gadamer spørsmålet om all forståelse er begrepsmessig. Her skriver han at all forståelse er gjennomvevet med begrepslighet, og vi må derfor tilbakevise enhver teori som ikke vil erkjenne den indre enhet av ord og sak (Gadamer, 2007, s. 381). I sin omtale av språkbegrepet skriver han videre at forståelse og fortolkning på en spesifikk måte er tilpasset den språklige overlevering, men at den samtidig overskrider denne tilpasningen. "Ikke kun fordi menneskets ikke-sproglige kulturprodukter også kan forstås på denne måte, men først og fremmest fordi alt forståeligt må være tilgjengelig for forståelse og fortolkning" (Gadamer, 2007, s. 382). Dette sitatet er en av mange formuleringer om språk, språklighet og forståelse hos Gadamer som kan få en til å undres over en tilsynelatende sirkulær argumentasjon eller tautologi. Figal (2002) hevder at Gadamer i del 3 av *Sandhed og Metode* "presumes what is to be shown". Det har vært utfordrende å forsøke å presentere de sentrale punktene knyttet til Gadamers syn på samtalebegrepet. Det man som leser kan oppfatte er et manglende presisjonsnivå hos Gadamer, kan også sees som hans måte å ivareta samtalebegrepets mangfoldige dimensjon og hermeneutiske karakter på.

### **Fokus for en begynnende fortolkningsprosess**

Ifølge Gadamer er menneskenes verden muliggjort gjennom språk. Istedenfor å tenke at vi har samtaler sier han at vi *er* samtaler. Gadamer skiller mellom ekte samtaler der vi søker forståelse av et saksmessig innhold, og uekte samtaler der man slett ikke søker forståelse. Ny forståelse skjer gjennom en horisontsammensmelting der forståelsen er ny for begge partene i samtalen. For Gadamer er samtalen mellom personer modellen og det avgjørende eksempel på språkligheten av det menneskelige livet. Språket avbilder ikke bare værens struktur, men

former og forandrer også hele tiden våre erfaringers orden og struktur (Gadamer, 2007, s. 431).

Ved å benytte både Gadammers språkbegrep og spillbegrep kan man få holdepunkter for at forståelse kan fremkomme via ikke-verbale uttrykk. Dette til tross for at Gadamer hevder at væren som kan forstås, er språk. Gadammers bruk av og indirekte nyansering mellom begrepene språk og språklighet gjør at tekstene hans til en viss grad kan forstås slik at det er andre språklige uttrykk enn ord. Samtidig er det ord og tekst som er det sentrale i hans måte å redegjøre for språk på. Ut fra Gadammers tekster kan man tenke menneskets væren som en samtale med seg selv, andre og omgivelsene. Vi kan ikke være uten å samtale.

All menneskelig språkbruk rommer en mening som kan utfoldes og utlegges i det uendelige (Gadamer, 2007, s. 432). Gadamer understreker likheten mellom en muntlig samtale og samtalen som skjer mellom leser og tekst, men det er først og fremst den siste formen som behandles i *Sannhet og Metode*. Det kan synes vanskelig å finne tydeliggjøringer som kan hjelpe en til konkret forståelse av hvordan forstå en del av Gadammers utsagn om språk, samtale og forståelse. Som leser må man selv inn i en samtale med teksten, og kanskje er det mer interessant å se på den nye forståelsen som fremkommer, enn å vurdere hva Gadamer måtte ha ment.

### **Samtale belyst ved hjelp av tekster av Ricoeur**

For å belyse samtalebegrepet ved hjelp av Ricoeurs tenkning har jeg valgt ut noen sentrale titler fra hans publikasjoner. *The Rule of Metaphor – The creation of meaning in language* som første gang ble utgitt i 1975, kan kanskje sies å være hans hovedverk, men Ricoeur har skrevet om svært mange temaer, så hva man tenker er de mest sentrale av hans publikasjoner, avhenger nok litt av hvilket tema man studerer. For å belyse samtalebegrepet er det først og fremst Ricoeurs kommunikasjonsfilosofi jeg har forholdt meg til. Essaysamlingen *From text to action – essays in Hermeneutics II* som første gang ble utgitt i 1986, har derfor også vært en sentral kilde. Men i arbeidet med å forstå Ricoeurs tanker om språk og samtale utover det rent litterære og skrevne ord har boka *Oneself as Another* fra 1990 vært nyttig og nødvendig. Her beskriver Ricoeur sin teori om selvets hermeneutikk og presenterer begrepet narrativ identitet slik han har videreutviklet det fra sin tidligere omtale i *Time and Narrative, volume 3* fra 1988.

### *Forholdet mellom språk og diskurs*

Ricoeur mener språket først og fremst er et redskap til å si noe om noe til noen. Samtidig legger han vekt på betydningen av å se språkets ulike nivåer: et semiotisk nivå som omhandler språk som immanente tegnsystemer, et semantisk nivå der språket er rettet ut over seg selv til et saksforhold, og et diskursivt og pragmatisk nivå som omhandler dannelsen av mening i en hendelse – en språkhandling. Når man snakker, overskrider språket seg selv som et system av tegn og blir en del av en dynamisk språkbegivenhet (Rendtorff, 2000). Distinksjonen mellom språksystemet (eng. language) og tale (eng. speech) er grunnleggende for Ricoeur. Talen hører inn under fysiologien, psykologien og sosiologien, mens språksystemet i egenskap av regler for det spill som talen er utøvelse av, hører til under lingvistikken (Ricoeur, 1999 s. 113).

Ricoeur legger vekt på at mennesket ikke har direkte tilgang til seg selv, men at det kun er gjennom språket vi kan ha et forhold til oss selv (Ricoeur, 1992). Gjennom språket skaper og gjenskaper vi kontinuerlig vår forståelse av oss selv. Man kan si vi blir oss selv gjennom språket. Denne måten å betrakte språket på tydeliggjør at Ricoeur tenker språk som noe mer enn ord eller verbale uttrykksformer. For å undersøke om samtalen kan være ikke-verbal sett med Ricoeurs øyne, vil jeg gå veien om hans diskursbegrep.

Ricoeur bruker begrepet diskurs annerledes enn for eksempel Foucault, som knytter det an til en samfunnsmessig, institusjonalisert måte å tenke på. Ricoeur skriver at "[d]iscourse is language-event or linguistic usage" (Ricoeur, 1991, s. 145). Han presenterer fire trekk ved diskursen som understreker forskjellen mellom diskurs og språk som system. Det første er at en diskurs alltid finner sted i øyeblikket, den hører til i en bestemt tid. Det andre trekket ved en diskurs er at den alltid refererer til personer som målbærer den. Det tredje trekket er at diskursen alltid refererer til en verden som den hevder å beskrive, uttrykke eller å representere. Det siste trekket er at diskursen kommuniserer mellom samtalepartnere. Alle disse fire trekkene står i motsetning til hva språk som system (eng. language) gjør. Sammen konstituerer diskursens fire trekk tale som hendelse (eng. speech as event) (Ricoeur, 1991 s. 145). Med bakgrunn i denne måten å definere diskurs på er det nærliggende å tenke at diskursbegrepet hos Ricoeur ligger tett opptil begrepet samtale hos for eksempel Gadamer.

I motsetning til Gadamer skiller Ricoeur tydelig mellom tale og tekst. Han skriver at tekst er enhver diskurs festet i skrift (Ricoeur, 1999, s. 138), men forholdet mellom skrift og lesning

er etter hans mening ikke et samtaleforhold, det er ikke en dialog. I dialogen skjer det en utveksling av spørsmål og svar, og en slik dialog mener han ikke kan skje mellom forfatter av en tekst og leseren. Skrivning kan sammenlignes med tale og sees på som talens parallell. Men leseren er ikke til stede ved skrivingen, og forfatteren er ikke til stede ved lesningen. Ifølge Ricoeur skjuler teksten derfor både forfatter og leser og den trer inn i stedet for dialogen. Utgangspunktet for skrift er grafisk å transkribere talens tegn, skriver Ricoeur. Men skriften frigjør seg, den erstatter talen og blir til tekst (Ricoeur, 1999). Teksten får en autonom status i forhold til talen. At Ricoeur bruker uttrykket *å transkribere talens tegn* om utgangspunktet for skrift, kan tyde på at det er ordene i talen som skal transkriberes til papiret. Men man kan også forstå det slik at *talens tegn* innbefatter både verbale og ikke verbale uttrykk, og at det er nettopp dette som gjør at skriften må frigjøre seg fra talen, være istedenfor den og bli til tekst. Det er mulig å tenke seg at talens innhold av ikke-verbale uttrykk bidrar til det Ricoeur kaller *tekstens frigjørelse*.

Ricoeur forholder seg i likhet med Gadamer i all hovedsak til verbale språkuttrykk i utvikling av sin språkfilosofi. Hans vektlegging av metaforer gjør at han tydeliggjør og løfter frem språkets kreative dimensjoner slik at ikke-verbale språkuttrykk likevel får en betydning i hans filosofi.

### *Metaforer*

Ordet *metafor* stammer fra gresk *meta* og en avledning av *pherein* (bære) og betyr "overføring" (Guttu, 2010). Aristoteles definerte metafor som: "[...] et ord som er overført fra sin opprinnelige mening, enten fra det generelle til det spesielle, eller fra det spesielle til det generelle, eller fra et spesiale til et annet eller ved analogi" (Snævårr, 2003, s. 15).

Aristoteles definerer altså metaforen til å være et ord. Ricoeur (2003) studerer metaforen gjennom å starte opp med å se på den som et ord, deretter se den som en setning og så se den som en diskurs. Han understreker at alle disse måtene å betrakte metaforen på er like legitime. De tilhører bare ulike disipliner der den språklige enheten for hva som er bærer av mening, er forskjellig. Man kan velge å se ordet som den minste enheten, eller man kan velge å se setningen eller diskursen som den minste enheten for bærer av mening. På denne måten beveger Ricoeur (2003) seg fra semiotikk og semantikk til hermeneutikk i studien av metaforer. Han konkluderer imidlertid med at:



[...] the 'place' of metaphor, its most intimate and ultimate abode, is neither the name, nor the sentence, nor even discourse, but the copula of the verb *to be*. The metaphorical 'is' at once signifies both 'is not' and 'is like'. If this is really so, we are allowed to speak of metaphorical truth, but in an equally 'tensive' sense of the word 'truth' (Ricoeur, 2003, s. 6).

Dette sitatet viser at tvetydighet er en sentral egenskap ved metaforer. Man uttrykker at noe *er*, og det innebærer både *er ikke* og *er lik*. Metaforen *mennesket er en ulv* uttrykker både at mennesket ikke er en ulv, samtidig som det uttrykker at mennesket er lik en ulv. Dette forholdet mellom *er* / *er ikke* velger Ricoeur (2003) å se på som en spenning innen metaforen.

Det metaforiske språket kan kortfattet uttrykke noe som ellers må uttrykkes med mange ord, eller formidle noe som uten bruk av metaforer ikke lar seg formidle eksakt. Metaforen har altså en kreativ funksjon som prøver å utvide våre grenser for hva som kan samtales om, og forstås.

Ricoeur skiller mellom levende og døde metaforer. Levende metaforer gir en ny beskrivelse av verden, de presenterer et nytt meningsinnhold og åpner for ny forståelse. Metaforer kan gå inn som en vanlig del av språket uten at de representerer noe nytt meningsinnhold, og det er slike metaforer Ricoeur (2003) betegner som døde. Når dialektikken mellom det vi kan kalle ordinær og overført betydning i en metafor, er borte, er metaforen død. Klisjeer kan være eksempler på slike døde metaforer. Vedvarende spenning og dialektikk mellom det samme og det som er annerledes, er bærebjelker i Ricoeurs tekster om metaforer. Metaforisk språk innebærer det Ricoeur kaller et meningsoverskudd idet den bryter med kjente meningssammenhenger og skaper noe nytt. Meningsoverskuddet henviser til menneskets livsverden, og slik kan symbol og metaforspråk bidra til ny og utvidet forståelse om denne. Ricoeur fremhever at metaforer skapes i samtalen. Han skriver innledningsvis i *The Rule of Metaphor* at det handler om en retorisk prosess for å slippe løs makten som bestemte fiksjoner har til å beskrive virkeligheten på nytt. "Metaphor is the rhetorical process by which discourse unleashes the power that certain fictions have to redescribe reality" (Ricoeur, 2003, s. 5).

At Ricoeur fører inn uttrykket prosess i sin forståelse av metaforer, understreker at metaforer er en språklig begivenhet som strekker seg langt utover det å krydre språket med bilder og symboler. Gjennom kreativitet og fantasi kan mennesket oppheve logiske nivåer og foreta sammenligninger som er såkalt logisk absurde. Sagt på en annen måte: Vi kan sammenligne det som ikke lar seg sammenligne. Å sammenligne det som ikke lar seg sammenligne, å foreta

seg noe logisk absurd, er nok i voksenverden mest legalt i poesiens og kunstens verden. Vårt dagligspråk og samtalene vi har, styres nok først og fremst etter en rasjonalitet som i liten grad åpner for et metaforisk språk. Men kanskje kan barns måte å samtale på gi oss et innblikk i en uttrykksmåte der metaforisk språk har bedre kår. Kan man forstå Ricoeur slik at metaforene barn bruker ikke bare uttrykker det samme som barnet kunne uttrykt med ord, men metaforene er bærere av ny mening som kan gi oss ny forståelse om barns livsverden?

Dette reiser et nytt spørsmål: Hvordan skal vi fortolke og forstå metaforiske språk? Ricoeur fremhever betydningen av distansering som forutsetning for forståelse, og han mener at det symbolske og metaforiske språket uttrykker en selvdistansering (Rendtorff, 2000). Han skriver at fortolkning av en tekst fullføres i subjektets selvfortolkning, en konkret refleksjon som gjør at subjektet forstår seg selv bedre, forstår seg selv annerledes eller begynner å forstå seg selv (Ricoeur, 1991, s. 153). I hermeneutisk refleksjon eller refleksiv hermeneutikk er konstitueringen av selvet samtidig med konstitueringen av mening, skriver han (Ricoeur, 1991, s. 119). Samtidig mener han at språket er et redskap til *å si noe om noe til noen*. Det finnes altså ingen mening uten henvisning til en virkelighet man snakker om. Kan man slutte av dette at det å skape/formidle ny mening betinger en selvfortolkning? I så fall vil barns bruk av metaforisk språk i tillegg til å formidle *noe til noen* være av stor betydning for barnets selvforståelse.

Ricoeurs vektlegging av skrift og tekst gjør det uklart i hvor stor grad man kan overføre det han skriver, til samtaler generelt. Hans skarpe distinksjon mellom tale og tekst forsterker denne uklarheten. Samtidig understreker han diskursens betydning og dennes tilhørighet til tale. Gjennom sin presentasjon av selvets hermeneutikk formidler Ricoeur sitt syn på fortellingens nødvendige og sentrale plass i prosessen med å bli oss selv. Her er det ikke først og fremst skrift og tekst som er gjenstand for hans oppmerksomhet når han bruker uttrykket fortelling.

Ricoeur fremstiller selvet som både konstant (det samme) og foranderlig (det annet) over tid. Dette dialektiske forholdet mellom stabilitet og endring prøver han å forklare ved hjelp av to former for identitet: idem-identitet, som er den stabile delen av identiteten (eng. *identity as sameness*), og ipse-identitet, som er knyttet til det foranderlige selvet (eng. *identity as selfhood*). Begge disse to formene for identitet er nødvendig for å ha et selv. Idem-identiteten er knyttet til spørsmålet "Hva er jeg?", mens ipse-identiteten er knyttet til spørsmålet "Hvem er jeg?" Den stabile delen av identiteten (idem) og den foranderlige delen av identiteten

(ipse) står i et kontinuerlig spenningsforhold til hverandre som syntetiseres i det Ricoeur kaller den narrative identiteten (Ricoeur, 1992). Stabilitet og forandring knyttes sammen gjennom at vi kan fortelle en sammenhengende historie om hvem jeg var, er og skal bli. Slik blir identiteten til i en dynamisk prosess der språket blir mediet vi forstår oss selv og våre handlinger gjennom. Å skape en slik sammenhengende fortelling om oss selv er en vedvarende og kreativ handling der vi fletter hendelser inn og organiserer dem slik at en meningsfull helhet trer frem. Begrepet narrativ identitet innebærer at mennesket er et handlende vesen. I fortellingen om våre liv både handler vi og utsettes for andres handlinger. Slik blir vi en del av hverandres fortellinger. Slik understreker Ricoeur at det bare er gjennom andre vi kan forstå oss selv.

Det synes rimelig å anta at Ricoeur mener fortellinger kan skapes med andre uttrykksformer enn bare de verbale. Hvis fortellinger kun er knyttet til bruken av ord, vil vår identitet være sterkt knyttet til hva slag ordforråd vi har. Videre vil barns muligheter for å skape meningsfulle helheter være små. Uten muligheter for å la den narrative identiteten mekle mellom ipse-identitet og idem-identitet blir barn nødt til å leve i spriket mellom stabilitet og forandring. De blir uten personlig identitet. Selv om jeg ikke har lest noe av Ricoeur der han tydelig slår fast at samtale eller fortelling kan skje uten verbalitet, så tolker jeg hans tekster dit hen at han ikke utelukker dette.

### **Fokus for en begynnende fortolkningsprosess**

Ricoeur bruker begrepene tale, dialog og diskurs, men kommer i liten grad inn på samtalebegrepet. Hans diskursbegrep er sentralt for å forstå hans syn på tale som hendelse, og slik jeg forstår det, innebærer diskursen samtale idet den kommuniserer mellom samtalepartnere (Ricoeur, 1991). Ricoeur uttrykker at det er i samtalen språket blir levende, og han understreker betydningen av menneskets kreative forestillingsevne. Tekst representerer en fremmedgjorthet og en distansering fra virkeligheten, som riktignok er nyttig med tanke på distansen nødvendighet for ny fortolkning og forståelse, men dialog er kun mulig der samtalepartnerne er til stede (Ricoeur, 1999). Slik jeg forstår Ricoeur, mener han at samtalens forum ikke er tekster.

De svært omfattende og til dels kompliserte studiene Ricoeur har gjort på metaforer og deres meningsoverskudd, løfter frem betydningen av kreativitet og dialektikk i vår forståelsesprosess. Han slår fast at metaforer skapes i samtalen. Dette, sammenholdt med hans

utvikling av uttrykket narrativ identitet, syns jeg leder frem mot en forståelse av at samtale hos Ricoeur ikke er ensbetydende med verbale språkuttrykk.

### **Samtale belyst ved hjelp av tekster av Wittgenstein**

*Tractatus Logico-Philosophicus* (TP), som ble utgitt første gang i 1921, er det eneste verket av Wittgenstein som ble publisert mens han levde. I dette verket presenterer Wittgenstein sju teser som han videre belyser gjennom ulike paragrafer og underparagrafer knyttet til hver enkelt tese. Stoffet presenteres i en streng struktur og har en tilnærmet matematisk form, noe som gjør det vanskelig tilgjengelig for leseren. Wittgenstein lanserer her sin billedteori om språket. I korthet handler denne om at språket er essensielt avbildende. Begrepene kjensgjerning og saksforhold står sentralt i billedteorien. En kjensgjerning knytter tingen til noe (f.eks. *Ballen er rød*). En kjensgjerning utgjøres av at det eksisterer et saksforhold, en forbindelse mellom objekter: "Konfigurasjonen av objekter danner saksforholdet" (Wittgenstein, 1999, s. 15).

Navn avbilder enkeltting, og setninger avbilder det han kaller et saksforhold. Saksforhold kan være enkle eller komplekse og blir henholdsvis uttrykt som enkle eller kompliserte setninger. Komplekse setninger kan gjennom analyse føres tilbake til enkle setninger, og summen av alle sanne elementærsetninger vil kunne beskrive verden fullstendig. Slik danner vi oss avbildninger av virkeligheten gjennom setninger. Wittgenstein bruker benevnelsen bilde i svært vid forstand. Han knytter det ikke til et fotografisk bilde, men til noe som blir gjenspeilet i form av for eksempel en modell, et kart eller en projeksjon (Fredriksson, 1994).

I TP skriver han at "totaliteten av setninger er språket" (Wittgenstein, 1999, s. 30). Han beskriver videre hvordan språket forkler tankene slik at man ikke kan slutte fra forkledningens ytre form til den forklede tanke (Wittgenstein, 1999, s. 31). Dette tydeliggjør at billedteorien knytter språkbegrepet til ord og setninger, altså til det verbale språket.

En ofte sitert setning fra TP, er den avsluttende: "Om det man ikke kan tale, må man tie" (Wittgenstein, 1999, s. 105). Et sentralt tema for Wittgenstein både i TP og senere er hvordan vi støter mot språkets grenser i vår tenkning om filosofiske og eksistensielle spørsmål (Fredriksson, 1994). Språket er ikke i stand til å beskrive seg selv, eller det Wittgenstein kaller det mystiske. Det mystiske er det uutsigelige som viser seg. Wittgenstein løfter frem etikken som et eksempel på det mystiske. Etikken er ikke et saksforhold, men den viser seg.

Livet og jeg-et mener han også tilhører den mystiske sfæren (Weischedel, 1994, s. 296). Når han sier at språkets grenser blir verdens grenser, sier han altså ikke at det ikke eksisterer noe utenfor språket. Jeg forstår han slik at han mener det verbale språket kan uttrykke verden innenfor et naturvitenskapelig paradigme, men at det menneskelige livet strekker seg langt utenfor et slikt paradigme. I TP 6.52 skriver han: "Vi føler at selv om alle mulige vitenskapelige spørsmål er besvart, så er våre livsproblemer ikke engang berørt. Da gjenstår der selvsagt heller ikke noe spørsmål, og nettopp dette er svaret" (Wittgenstein, 1999, s. 104).

I avslutningen av TP skriver Wittgenstein at setningene i verket trinnvis kan hjelpe leseren til forståelse ved at man kan heve seg over dem og til slutt erkjenne at de er meningsløse. Først når disse setningene er overvunnet, ser man verden riktig. Hele verket avsluttes så med setningen "Om det man ikke kan tale må man tie" (Wittgenstein, 1999, s. 105). Denne avslutningen viser noe av formen i TP: Formuleringene inviterer nærmest til spekulasjoner om hva Wittgenstein kan ha ment og åpner for mange ulike fortolkninger.

*Filosofiske undersøkelser* (FU) ble utgitt i 1953, to år etter hans død. Det skilles ofte mellom tidlige og sene arbeider av Wittgenstein (Fredriksson, 1994; Westergaard 2000), og de to hovedverkene TP og FU kan sies å tilhøre hver sin periode. I mye av litteraturen om Wittgenstein trekkes skillet mellom tidlig og sen Wittgenstein ved cirka 1930. Det fremheves ofte at Wittgenstein selv tok avstand fra en del av innholdet i TP, og at han senere refererte til det som et dogmatisk verk.

Næss (2000) kommenterer uttrykket "*den sene Wittgenstein*" og mener det er uheldig fordi det gir inntrykk av at Wittgenstein mente det samme fra rundt 1935 til sin død. Fredriksson (1994, s. 114) beskriver hvordan noen deler inn Wittgensteins tenkning i både en tredje og fjerde fase. Opp mot en slik faseinndeling av hans tenkning kan man velge å fokusere på kontinuiteten i Wittgensteins tenkning. Fredriksson (1994) legger vekt på en slik kontinuitet. For å belyse samtalebegrepet velger jeg å forholde meg mest til Wittgensteins senere arbeider fordi det er her han presenterer sin språkspillanalogi. Den korte presentasjonen av TP innledningsvis til dette kapitlet er ment som nyttig bakgrunnsstoff for å forstå den nye språkteorien som Wittgenstein lanserer i FU. Wittgenstein forlater sin idé om at verden kan oppdeles i kjensgjerninger. Nå peker han på at det finnes mange mulige måter å analysere verden på, at språket er flertydig, og derfor kan ikke sannheten om verden gjenfinnes i elementærsetningene. Han forkaster nå billedteorien.

I FU utforsker Wittgenstein språkets flertydighet med vekt på dagligspråket. Han beskriver hvordan ord ikke er entydige, men kan endre mening alt etter hvilken sammenheng de brukes i. For å forstå et ord må man altså se på dets anvendelse. I forordet til FU skriver Wittgenstein at områdene han tar opp i boka, er mange, og nevner begreper som betydning, forståelse, setning, logikk, matematikkens grunnlag, bevissthetstilstandene med mer (Wittgenstein, 1997, s. 31). Tekstene presenteres i form av en samling korte avsnitt, nesten som bemerkninger. Del 1 består av 693 slike bemerkninger, mens del 2 er delt inn i fjorten kapitler og består av notater Wittgenstein gjorde.

I forordet bruker Wittgenstein uttrykket *vår tids formørkelse*. Fredriksson (1994) mener han her sikter til tidens dyrking av det naturvitenskapelige paradigmet. Dette illustrerer hvilken retning hans tenkning tok i tiden etter TP. Det er dagligspråket som er gjenstand for Wittgensteins oppmerksomhet i FU. Det er bakgrunnen for at hans tenkning kan kaste lys over samtalebegrepet.

I den første bemerkningen i FU siterer Wittgenstein Augustin, for så å polemisere mot det synet på språk som sitatet formidler:

Når de andre (de voksne) nevnte et ord og jeg like etterpå gjorde en bevegelse i retning av et eller annet, skjønte jeg at det ordet de sa var navnet på den tingen de ville vise meg, og det husket jeg. Ved minespill og blikk, ved fakter og ved tonefall i stemmen gir en til kjenne hva som rører seg i sjelen, hva en ønsker eller setter pris på, hva en vraker eller helst vil slippe. Når jeg således hadde hørt ordene gjentatt ofte i forskjellige setningsforbindelser om med hvert ord på sin plass, lærte jeg litt etter litt hva de betegnet (Augustin i Wittgenstein, 1997, s. 35).

Wittgenstein argumenterer nå imot at ordene betegner bestemte gjenstander, at hvert ord har en bestemt betydning, og at setninger er kombinasjoner av betegnelser. Han understreker at det er forskjellige typer ord, og at Augustins syn på språkinnlæring fordrer at ordene betegner substantiver. Istedenfor å tenke at vi lærer språket del for del, tenker Wittgenstein at vi lærer i form av helheter. Han illustrerer dette ved å bruke metaforen "som når lyset gryr over et landskap" (Fredriksson, 1994, s. 230). Hele prosessen med anvendelse av ord er en av mange leker som barn lærer sitt morsmål gjennom. Disse lekene kaller han språkspill. Men språkspill er også helheten av språk og de handlingene som språket er vevd sammen med (Wittgenstein,

1997, s. 38). Senere skriver han at ordet språkspill også understreker at det å snakke et språk er en del av en aktivitet eller en livsform. Som konkrete eksempler på språkspill nevner han blant annet: å gi ordrer og handle etter ordre, å fortelle om en hendelse, finne på en historie, spille teater, synge regler, gjette gåter, løse et regnestykke, eller anmode, takke, banne, hilse og be (Wittgenstein, 1997, s. 44). Wittgensteins språkbegrep inkluderer altså både kroppslige uttrykksformer og handlinger.

Språkspill er et nøkkelbegrep i Wittgenstein senere arbeider. Han omtaler språkspill mange steder, men uten å gi en presis definisjon på hva det er. Mange som har fortolket Wittgensteins tekster, påpeker at han bruker begrepet språkspill i flere forskjellige betydninger (Johannessen, 1978; Fredriksson, 1994; Lawn og Keane, 2011). Johannessen (1978) mener et viktig skille går mellom det å betrakte språkspill som tenkte, primitive og forenklede språk og språkspill som deler av det menneskelige språk. Min interesse for språkspill i denne avhandlingen knytter seg først og fremst til den siste måten å betrakte språkspill på.

Wittgensteins bruk av spillanalogien gjør at han åpner og utvider oppfatningen av hva språk er. Istedenfor et forsøk på entydig innramming ved hjelp av en strikt definisjon fører han inn variasjoner, kontekstavhengighet og praksis som sentrale dimensjoner ved språk. I engelskspråklig litteratur er det tyske "sprachspiel" oversatt til "language game". Dette har en annen nyanse ved seg enn for eksempel Gadammers spillbegrep som på engelsk ofte oversettes med "play". Slik Wittgenstein bruker ordet spill, viser det nok i mindre grad til leken, og eksemplene han bruker, er ofte knyttet til det å spille et spill (for eksempel brettspill, ballspill) og hvordan reglene for spillet forstås og praktiseres. På bakgrunn av dette er det forståelig at noe av kritikken som er reist mot uttrykket språkspill, er knyttet til at uttrykket reduserer hva språk er. Hertzberg (2009) viser til Rhees og hans kritikk av Wittgensteins sammenligning av språket med en samling spill. Rhees var Wittgensteins elev, venn og testamentforvalter. Ifølge Rhees kan en menneskelig samtale være mye mer enn et spill. Han henviser til at når vi spiller sjakk, så finnes allerede brikkene. Vi trenger ikke å finne dem eller bestemme hvem de er. En samtale derimot skjer vanligvis uten at det foreligger en enighet på forhånd om forløpet av den, skriver Hertzberg (2009). Om språkspillanalogien fører til en reduksjon av språkbegrepet, avhenger av hvordan Wittgensteins bruk av ordet spill forstås.

Man finner ingen klar og tydelig beskrivelse av begrepet spill i FU. Wittgenstein gjør et poeng av ikke å definere det stramt. Han beskriver spill som prosesser som er ulike og på sett

og vis uten grenser. Han skriver at "begrepet 'spill' er et begrep med uklare konturer. – Men er et uklart begrep overhodet et begrep?" (Wittgenstein, 1997, s. 65). Han sammenligner med et uskarpt fotografi for så å stille spørsmål om det ikke er sånn at det er nettopp det uskarpe vi trenger. Han gir eksempler på spill og understreker at slike eksempler ikke er et indirekte middel til forklaring, i mangel av noe bedre. Han hevder at enhver allmenn forklaring kan misforstås. "Det er rett og slett slik vi spiller spillet (jeg mener språkspillet med ordet spill)" (Wittgenstein, 1997, s. 66). Han viser til at det går an å vite ting uten å kunne si det. For eksempel kan vi vite hvordan en klarinett lyder, men vi kan ikke si det (Wittgenstein, 1997). Vi kan altså vite hva et språkspill er, uten å kunne si det med en presis definisjon. Slik poengterer han etter min mening at forståelse ikke kun er knyttet til ord og setninger, men også til sammenhengen disse uttrykkes i. Forholdet mellom språk, mennesker og verden er de viktigste temaene i Wittgensteins tenkning, mener Åmås (1995). Forståelse trer da frem som sentral, og den skapes gjennom samtaler i det språk som er tilgjengelig for dem det gjelder. Å forstå hva noen sier, fremgår ikke av ordene eller setningsbygningen. Vi må ta i betraktning den helheten som ytringen kommer i. En annen måte han uttrykker dette på, er: "Praksis gir ordene deres mening" (Wittgenstein, 1995, s. 154).

Wittgenstein understreker språkspillenes mangfoldighet. Språkspill avhenger av mange ikke-språklige fenomener, for eksempel menneskets natur. Som en illustrasjon på dette skriver Wittgenstein at vi ville ikke kunne forstå sorgens ritualer og språk hvis et menneskes død betydde like lite for oss som en flues død.

Begrepet språkspill er også mye omtalt i *Om visshet* som er en samling nedtegnelser fra det siste halvannet året Wittgenstein levde. Ifølge Wittgenstein får språk mening gjennom bruken av det, og praksis vies stor plass i hans tenkning. Betydningen av et ord er måten det brukes på, og det er bruksmåten eller reglene vi lærer når vi inkorporerer nye ord i språket vårt (Wittgenstein, 2005, s. 50). Men bruksmåten er ikke statisk. Når vi forestiller oss kjensgjerningene annerledes enn de er, så mister visse språkspill noe av sin betydning mens andre igjen blir viktige. Slik endrer språkets vokabular seg. Når språkspillene endrer seg, så endrer også betydningen av ordene seg. (Wittgenstein, 2005, s. 50). Ut fra dette kan man som Bergh og Hilde (2005) gjør, formulere at språkspill er enheter hvor meningen til kjensgjerningen fremvises. De eksemplifiserer med at vi kan snakke om et eples grønne farge i et språkspill der dette fremtrer som noe friskt og positivt, mens i et annet språkspill der vi oppfatter epler som giftige, vil denne kjensgjerningen totalt endre mening. Ut fra dette kan man lett forestille seg at sammenblandingen av ulike språkspill kan føre til misforståelser.



Wittgensteins syn på språk har noen likhetstrekk med hvordan Gadamer omtaler språk. Hekman (1983) trekker blant annet frem at begge beskriver språk som spill, at språk er noe vi trer inn i, og er en aktivitet vi deler. Gadamer kommenterer hvordan hans tanker om språk står nær Wittgensteins tanker om språk, men gjør ingen konkret utforskning av hva denne nærheten består i (Dostal, 2005). Gadamer (2008) omtaler Wittgensteins språkspillbegrep. Han henviser blant annet til at Wittgenstein (1997) påpeker at reglene for et spill kan endres underveis, og at tvil hører til i språkspillet. "Even children's games are of such a nature that we cannot go behind their established rules with any kind of superior knowing. Language games like those of children, have inexact or changing rules" (Gadamer, 2008, s. 175). Her sammenligner altså Gadamer språkspill med barns lek, og dette syns jeg bidrar til å understreke at Wittgensteins bruk av ordet regler knyttet til språkspill ikke er å forstå som faste, klare, eller normative regler. Tvert imot er reglene ofte uklare, det oppstår tvil, og reglene endres.

Ved hjelp av sammenligningen mellom språk og spill argumenterer Wittgenstein mot ideen om at mening skapes ved at ord oppnår sin effekt gjennom en direkte forbindelse med en subjektiv bevissthets indre prosesser (Lawn og Keane, 2011). Spillmetaforen utfordrer ideen om et isolert, tenkende jeg. Språkspill fordrer noe felles. Det kan for eksempel være erfaringer, kultur, livsformer og væremåter. Å delta i et spill er å delta i et fellesskap og derved sammen skape mening og forståelse. Slik blir språkspillene virkelighetskonstituerende. Wittgenstein avviser ideen om et privat språk, det vil si et logisk primært språk som ingen andre kan forstå. Mentale prosesser, indre opplevelser eller fornemmelser er av en karakter som gjør det lite meningsfullt å prøve å formulere dem som språk, sier han (Wittgenstein, 1997). Han bruker smerte som et eksempel på en fornemmelse vi har lært betydningen av uten at noen har kunnet erfare min private antatte følelse av smerte. Et språk er noe som nødvendigvis må deles av flere. Når vi skal snakke om smerter eller andre private erfaringer, må vi gjøre det i et offentlig språkspill. Sammenhengen mellom språklige uttrykk og vår private erfaring og opplevelse er altså knyttet til en delt praksis eller livsform med andre. Slik blir språk ikke bare et verktøy for kommunikasjon, men det er selve måten vi erfarer verden på, og det mediet vi lever i. Costache (2011) viser til at Wittgensteins syn her sammenfaller med Gadamers. Hekman (1983) viser også til likheter mellom Gadamer og Wittgenstein i deres syn på språk. Blant annet at begge mener språkets grenser er grensene for vår verden. Samtidig trekker hun frem det hun mener er vesentlige forskjeller mellom dem, uten at dette vil bli berørt nærmere her.

Wittgenstein tar utgangspunkt i menneske som kropp. Han tar avstand fra ideen om et skille mellom kropp og sjel og hevder at vi har ingen indre essens som er forskjellig fra kroppen. Han skriver at kroppen er det beste bildet på menneskets sjel (Wittgenstein, 1997). Greve (2003) mener Wittgensteins verdsetting av den menneskelige kroppens form er kritisk rettet mot den filosofiske tradisjonens tendens til å skille kropp og sjel eller redusere sjelen til fysiologiske og nevrologiske prosesser i hjernen. Språkbegrepet hos Wittgenstein er sterkt forbundet med kropp og handling. Istedenfor å se livet og språket i lyset fra et postulert indre plasserer han oss og språket inn i et ytre fysisk handlingsrom (Greve, 2004).

Jeg har ikke funnet at Wittgenstein tematiserer samtalebegrepet spesielt, men hans spillanalogi og synet på kropp og handling bidrar til en utvidet forståelse av hva språk og dermed samtale er. Wittgensteins utvidelse av språkbegrepet innbefatter at ord, gester, kroppslige uttrykk og handlinger inngår i det. Med bakgrunn i Wittgensteins tenkning anvender Johannessen og Gulbrandsen (2010) uttrykket *helhetsspråk* om totaliteten av menneskets uttrykks- og kommunikasjonsformer overfor omgivelsene. Helhetsspråk handler om uttrykk og oppfatning av uttrykk i ord, symboler, bevegelse, kroppsuttrykk, berøring, formet lyd etc. knyttet til menneskelig aktivitet i videste forstand. De mener Wittgenstein gir mange åpninger for en slik helhetsspråklig tilnærming, blant annet ved sine eksempler fra drama og skuespillerkunst.

Wittgenstein (1997) mener vi forhekses av språket. For å frigjøre oss fra denne forhekselsen må vi legge merke til hva vi faktisk gjør istedenfor å søke teoretiske forklaringer. Eller som han kort sier: "Tenk ikke, men se!" (Wittgenstein, 1997 s. 63). Med tanke på samtalebegrepet syns jeg dette understreker betydningen av ikke å fanges av ordene, men fritt å la seg virvle inn i et språkfellesskap der alle uttrykksmåter blir gjenstand for oppmerksomhet.

### **Fokus for en begynnende fortolkningsprosess**

Wittgensteins språkspillanalogi bidrar til å utvide og åpne forståelsen av hva språk er. Gjennom spillbegrepet viser han språkets mangfold og gir kropp og handling en sentral plass i språklig meningsdannelse og forståelsesprosesser. Han fører også til en viss grad leken inn i språket. Med utgangspunkt i hans tese om at språkets grenser er grensene for vår verden, følger det naturlig at språk må være mer enn ord. Vår verden kan ikke bare være avhengig av vårt ordforråd. Wittgensteins praksisbegrep kan til en viss grad parallellføres med en samtale. Det er jo nettopp bruken av språket som står sentralt i praksisbegrepet.

Wittgenstein gir med hensikt ingen definisjoner og fører i liten grad argumentasjonsrekker for sine synspunkter, men inviterer til undring og fortolkning. Man kan mer ane landskapet han beveger seg i, enn være i stand til å tegne kartet over det. Det kjennes derfor litt farefullt å forsøke å presentere noen av hans tanker i kortform. Kanskje er denne redegjørelsen mer et uttrykk for min måte å forstå Wittgenstein på. Jeg tolker Wittgenstein slik at han mener forståelse kan oppnås uten ord. Forståelse skjer i samtale i et språk som er tilgjengelig for deltakerne. Han legger vekt på at forståelsen er kontekstavhengig, og dette innebærer at vi må utvide vår oppmerksomhet fra det rent verbale i en samtale til å også være oppmerksom på andre språklige uttrykksmåter. Forstår vi ikke konteksten, vil vi heller ikke forstå ordene som uttales.

## Samtale belyst ved hjelp av tekster av Vygotsky

*Thought and Language* ble utgitt posthumt i 1934 og betegnes av mange som Vygotskys hovedverk. Den norske oversettelsen har fått tittelen *Tenkning og tale*, og man kan undres over hvorfor man har valgt å oversette "language" med tale. Den danske utgaven fra 1982 har fått tittelen *Tænkning og sprog*. Tittelen på den norske utgaven kan indikere at språk og tale er synonyme begreper i Vygotskys tenkning. Men er det slik? I forordet til den engelske utgaven fra 1986 står det at den russiske originaltittelen skulle vært gjengitt som *Thought and Speech* på engelsk, men at man har valgt å beholde *Thought and Language*, som altså har blitt standard tittel på engelsk. Den russiske originaltittelen er *Мысли и речь*, og ifølge Skodvin (2001) kan "retsj" bety både tale og samtale og være både muntlig og skriftlig. På norsk kunne "retsj" vært oversatt til språkbruk mener Skodvin (2001).

Sammenhengen mellom språk og tenkning er et sentralt tema i Vygotskys arbeid. Hans teori om hvordan den sosiale samhandlingen påvirker og er bestemmende for barns utvikling, språk og tanker, har fått stor betydning innenfor både psykologi og pedagogikk. Ifølge Berducci (2004) er forandring (eng. *transformation*) et kjernebegrep hos Vygotsky. Denne forandringen kan ifølge Berducci (2004) billedliggjøres som et kontinuerlig revolusjonært og evolusjonært kontinuum av menneskelig utvikling som strekker seg mot det uendelige. Slik fremtrer også bevegelse som et sentralt begrep i Vygotskys tenkning. Det er viktig å understreke at Vygotsky formidler et dialektisk syn på utvikling. Mennesket er ikke determinert av sine omgivelser, men påvirker, beveger og endrer dem. Vygotskys sentrale tese om at all intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet, må forstås i lys av et slikt dialektisk perspektiv.

Vygotsky (2001) betoner fellesskapets betydning for utviklingen av den menneskelige bevissthet. Han mener det er gjennom relasjoner til andre mennesker og i samhandling med andre at vi utvikler oss og lærer. Utvikling og læring kan være vanskelig å skille. Det kan se ut som om Vygotsky forener disse to begrepene i sine tekster, men uten å gjøre dem identiske. I *Mind in Society* presenterer han tre teoretiske ståsteder knyttet til forholdet mellom utvikling og læring. Det første ståstedet han presenterer, er antakelsen om at utvikling eller modenhet er betingelse for læring, men aldri et resultat av læring. Det andre ståstedet handler om å se utvikling og læring som uatskillelige slik at læring blir ensbetydende med utvikling. Det tredje ståstedet Vygotsky (1978) presenterer, er å se utvikling og læring som separate prosesser som interagerer. Vygotsky kritiserer alle disse tre ståstedene, og på bakgrunn av

analysen av dem utviklet han sin idé om forholdet mellom utvikling og læring i form av *den nære utviklingssonen* (eng. *zone of proximal development*).

Vygotsky (1978, 2001) beskriver hvordan empiriske studier viste hvordan forskjellen mellom hvilke problemer barnet kunne løse på egen hånd og sammen med en voksen, var individuelt forskjellig hos barna selv om de var på samme mentale utviklingsnivå. "Forskjellen mellom barnets faktiske intelligensalder og det nivået det når ved hjelp av problemløsning med hjelp, viser barnets nærmeste utviklingssone [...]" (Vygotsky, 2001, s. 166). Den nærmeste utviklingssonen er altså knyttet til individet og ikke til alderskategori eller kunnskapsnivå. Ideen om en slik utviklingssone betoner at det enkelte barnet er i stand til å lære ferdigheter eller tilegne seg evner i samarbeid med en mer kompetent person som ligger over barnets aktuelle utviklings- og modenhetsnivå. Slik kan man si at den mentale utviklingen følger barnets læringspotensial.

The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the "buds" or "flowers" of development rather than "fruits" of development (Vygotsky, 1978, s. 86).

På bakgrunn av dette slår Vygotsky (1978) fast at den eneste "gode læringen" er den som ligger i forkant av utviklingen. Han bruker så tilegnelsen av språk som hjelp for å fremskaffe et nytt paradigme for hele problematikken knyttet til forholdet mellom læring og utvikling. Språk oppstår til å begynne med som et middel for kommunikasjon mellom barnet og mennesker i barnets omgivelser. Først deretter skjer en forvandling til indre tale som organiserer barnets tanker slik at språket blir en indre mental funksjon. Ifølge Vygotsky (1978) følger altså utviklingsprosessen etter læringsprosessen, og det er denne sekvenseringen som resulterer i den nære utviklingssonen.

Språk har en sentral rolle i Vygotskys teorier. Han legger vekt på språkets sosiale opprinnelse og dets betydning for identitetsdannelse. Som nevnt innledningsvis oversettes det russiske ordet *retsji* i Vygotskys tekster ulikt. Noen steder brukes *språk* på norsk, eller *language* på engelsk. Andre steder brukes *tale* på norsk, eller *speech* på engelsk. De ulike oversettelsene kan bidra til litt ulik fortolkning av Vygotskys språkbegrep. Uttrykk som *written speech*, *oral speech* og *inner speech* som brukes i Vygotsky (1986), viser at begrepet *speech* eller *tale*

favner mer enn bare muntlig uttrykte ord. Med *tale* må vi altså forstå noe mer og annet enn det å *snakke*, som er et vanlig synonym til *tale* på norsk.

Vygotsky utforsker sammenhengen mellom språk og tenkning. Ifølge hans teori skjer ikke utviklingen av språk og tanker parallelt. Fremgang i tenkning betyr ikke samtidig fremgang i tale. Talens og språkets vekstkurver står i et forhold til hverandre som hele tiden forandres. Kurvene krysser hverandre igjen og igjen (Vygotsky, 2001). Han ser for seg at disse kurvene møtes og smelter sammen når barn er i toårsalderen. Dette innebærer et viktig øyeblikk da språket blir intellektuelt og tenkningen språklig. Vygotsky (2001) beskriver dette som et vendepunkt der barn oppdager ordenes symbolske betydning. Men barns oppdagelse av dette kan ikke skje uten tenkning, og med bakgrunn i dette slår han fast at det forekommer et førspråklig stadium i utviklingen av barns tale og tenkning. Barns førspråklig tale er for eksempel babling, gråt, latter og de første ordene. Disse uttrykkene har ikke noe med utviklingen av tenkningen å gjøre, men er sosiale kontaktmidler, mener Vygotsky (2001). Ifølge Vygotsky oppstår altså talen som et medium for kontakt med barnets sosiale omverden. Deretter utvikles barnets indre tale som hovedgrunnlag for egen tenkning, skriver Bråten (1998). Nettopp inndelingen i ytre og indre tale er sentralt for å forstå sammenhengen Vygotsky trekker mellom språk og tenkning og den sammenvevde prosessen han beskriver tenkning og språk utgjør. Når Andersen (1996) henviser til dette, bruker han uttrykkene ytre og indre samtale istedenfor ytre og indre tale. Dette synes meningsfullt med tanke på de kjennetegnene Vygotsky gir ytre og indre tale versus egosentrisk tale.

Mellom to–treårsalderen og seks–sjuårsalderen utvikler barn egosentrisk tale. Vygotsky (2001) viser til hvordan barn i økende grad snakker til seg selv i situasjoner de forsøker å forstå eller mestre. Slik kan man forstå barns selvsnakk både som et uttrykksmiddel og et verktøy for tenkning. Den kan minne om voksnes høyttenkning. Når små barn må stanse opp og tenke, skjer det i form av selvsnakk eller egosentrisk tale. Dette er en annen forståelse av egosentrisk tale enn det Piaget sto for. I motsetning til Piaget mener Vygotsky (2001) at egosentrisk tale ikke bare følger med handling, men er et redskap for tanken. Det er ikke en "første tale" som deretter erstattes med en mer kommunikativ tale, men derimot en egen lingvistisk form som utgjør et viktig ledd i overgangen fra ytre til indre tale. Å se egosentrisk tale som et overgangsfenomen fra interpsykiske til intrapsykiske funksjoner er å se den som en tale som utvikler seg langs en stigende og ikke en synkende kurve. I motsetning til hva Piaget så for seg, gjennomgår den egosentriske talen slik en utvikling istedenfor en tilbakegang (Vygotsky, 2001). Den egosentriske talens strukturelle og funksjonelle

egenskaper blir mer markert jo nærmere barnet kommer sjuårsalderen. Det vil si at forskjellen mellom egosentrisk tale og sosial tale øker. De to formene for tale differensieres, og den hørbare delen av egosentrisk tale forsvinner (Vygotsky 2001).

Å tolke den synkende koeffisienten av egosentrisk tale som et tegn på at denne formen for tale dør ut, er som å si at barnet slutter å telle når det ikke lenger bruker fingrene til det, men begynner å legge sammen i hodet. I virkeligheten ligger det en fremadskridende utvikling bak oppløsningssymptomene – en ny form for tale blir til (Vygotsky, 2001, s. 199).

Den nye formen for tale som sitatet ovenfor refererer til, er indre tale. Den indre talen vokser frem i takt med at barnet utvikler evnen til å abstrahere fra lyd og så å si tenke ordene i stedet for å uttale dem. Vygotsky (2001) betegner egosentrisk tale som en overgang fra tale for andre til tale for en selv. Talen for en selv, altså den indre talen, mener han er en egen språkfunksjon som er kvalitativt annerledes enn bare tale uten lyd. Syntaktisk er den indre talen preget av å være usammenhengende og ufullstendig, og den domineres av predikater. I tillegg mener Vygotsky (2001) at i den indre talen er ordenes mening viktigere enn ordenes betydning. Med ordenes mening (eller ordmening) sikter Vygotsky til at ordene berikes gjennom den meningen de får i konteksten. Slik kan ord forandre mening, og en og samme mening kan uttrykkes gjennom forskjellige ord. I indre tale kan et enkelt ord være gjennomsyret av mening. Den samme meningen vil kreve mange ord i ytre tale. Slik kan man si at den indre talen er konsentrater av mening. Vygotsky (1989) viser til at psykologisk kontakt mellom deltakerne i en samtale kan etablere en felles oppfatning som gjør at den verbale kommunikasjonen ikke trenger å være så omfattende. Videre sier han at "In inner speech, the 'mutual' perception is always there, in absolute form; therefore, a practically wordless 'communication' of even the most complicated thoughts is the rule" (Vygotsky, 1989, s. 243).

Oppsummert mener altså Vygotsky (1978, 2001) at utviklingen går fra barnets opprinnelige sosiale tale via egosentrisk tale til indre tale. Indre tale anser han for å være et nivå av språklig tenkning. Det neste nivået er selve tenkningen. Før tenkningen plasserer Vygotsky (2001) motivasjonen. Det er behov, følelser, interesser og ønsker som avføder tanker. "For å forstå hva en annen person sier, er det ikke nok å forstå ordene – vi må forstå den andre personens tanker. Men selv det er ikke nok – vi må også kjenne motivasjonen" (Vygotsky, 2001, s. 217). Dette sitatet kan umiddelbart virke som det gjør forståelsesprosessen svært komplisert og

nærmest uoppnåelig. Fortsettelsen av sitatet er at "Ingen psykologisk analyse av en ytring er fullstendig før man har nådd opp på det planet" (Vygotsky, 2001, s. 217). Å forstå hva en person sier, er slik jeg oppfatter det, noe annerledes enn en psykologisk analyse av en ytring. Det kan virke som om Vygotsky her bruker forståelse i en psykologisk kontekst, og at man derfor ikke kan trekke den slutningen at han mener det er nødvendig å kjenne motivasjonen for å forstå og oppnå samforståelse i en mellommenneskelig relasjon.

Vygotsky (1978, 2001) beskriver en dialogisk prosess når han skisserer utviklingen av forholdet mellom språk og tenkning. Det er en gjensidig påvirkning mellom tenkning og språkbruk og ingen deterministisk prosess (Skodvin, 2001). Sammen med det faktum at han gir både den ytre og den indre talen en dialogisk karakter, synes det meningsfullt å bruke både samtalebegrepet slik Andersen (1996) gjør om både ytre og indre tale, og dialogbegrepet slik Postholm (2008) gjør om indre tale. Også Lindqvist (2003) bruker dialogbegrepet i forbindelse med indre tale idet hun sier det har en dialogisk karakter. Akhutina (2003) har gjort en sammenligning av Vygotskys og Bakhtins teori om verbal kommunikasjon. Her konkluderes det med at den indre talens ord er dialogisk. Vygotsky (2001) skriver imidlertid dette om dialogen:

Skrevet tale og indre tale representerer monologen, mens muntlig ordbruk for det meste står for dialogen. Dialogen forutsetter alltid at samtalepartneren vet nok om emnet til å tillate forkortet tale og under visse forhold rent predikative setninger. Den forutsetter dessuten at hver person kan se sine partnere, ansiktsuttrykkene og gestene deres og høre tonefallet (Vygotsky, 2001, s. 207).

Her legger Vygotsky et innhold i dialogbegrepet som ekskluderer samtale med seg selv, samtale med tekst og samtale uten ord fra å være dialoger. I den danske oversettelsen *Tænkning og sprog* fra 1978 som regnes for å være mest loyal mot den opprinnelige russiske teksten, står det: "Dialog er repliksprog, kædereaktioner" (Vygotsky, 1982, s. 389). Dialogen forutsetter altså ifølge Vygotsky en umiddelbarhet og omfatter også det uutsagte, det vi ikke kler i ord.

Vygotskys tanker om dialog er knyttet til å få frem forskjellen mellom skriftlig og muntlig språkbruk og hvordan ord innehar en ulik rolle og betydning i disse. Jeg tolker hans tekster dithen at ordene ikke er like dominerende bærere av mening i et fysisk møte mellom to samtalepartnere. Ikke-verbale uttrykk som gester, mimikk, tonefall, pust osv. er i slike samtaler viktige medbærere av mening. Derfor kan de verbale formuleringene virke enklere,



mer spontane og ufullstendige enn i skriftlige tekster og situasjoner der samtalepartnerne ikke fysisk er til stede for hverandre.

At Vygotsky innlemmer ikke-verbale uttrykk som en del av språket, fremgår av for eksempel følgende utsagn: "[...] det språket som brukes i barnets grunnleggende virksomhet – lek – er preget av gester, bevegelser og etteraping like mye som av ord" (Vygotsky, 2001, s. 43). I dette sitatet bruker han uttrykket gester, og disse er som omtalt tidligere spiren til et skriftlig språk. Han skriver om gester at: "Gestures, it has been correctly said, are writing in air, and written signs frequently are simply gestures that have been fixed" (Vygotsky, 1978, s. 107). Vygotskys vektlegging av andre språklige uttrykksformer enn ord må først og fremst sees i sammenheng med hans teori om kreativitet og lekens betydning. Dette området av Vygotskys arbeid har ikke vært gjort til gjenstand for like mye oppmerksomhet og fortolkninger som teoriene hans om språk, utvikling og læring.

Lindqvist (2003) beskriver Vygotskys kreativitetsteori og hvordan han utviklet denne. Hun fremhever at kreativitet for Vygotsky ikke bare handler om kunstnerisk kreativitet: Han ser kreativitet som nødvendig for hele vår bevissthetsprosess. Alle mennesker, også små barn, er kreative. Og kreativitet er grunnlaget for kunst så vel som for vitenskap og teknologi (Lindqvist, 2003). Kreativitet er en menneskelig aktivitet som skaper noe nytt, uavhengig av om det som skapes er en ytre ting, eller en intellektuell eller følelsesmessig konstruksjon som bare gir seg til kjenne i menneskets indre (Vygotsky, 1995). Menneskelige handlinger kan være reproduserende eller kreative. Vi kan gjenskape, men også nyskape. Denne evnen til nyskaping, eller kreativitet kaller Vygotsky (1995) fantasi. I hverdagspråket står ofte begrepene fantasi og virkelighet i motstrid til hverandre. Vygotsky (1995) understreker at i hans vitenskapelige måte å bruke begrepet fantasi på så representerer begrepet ingen motsetning til virkeligheten. Fantasi og virkelighet er forbundet med hverandre, og han tegner et dialektisk forhold mellom fantasi og virkelighet (Lindqvist, 2003). Alt vi skaper i fantasien, har elementer hentet fra virkeligheten og inngår i menneskets tidligere erfaringer. Vi kan ikke skape noe nytt av ingenting, mener Vygotsky (1995). Jo rikere og mer mangfoldige erfaringer vi har, jo bedre vilkår får fantasien. Det er på bakgrunn av dette at Vygotsky hevder: "Ett barns fantasi är fattigare än en vuxen människas, eftersom dess erfarenheter är mindre rika" (Vygotsky, 1995, s. 19). Dette stemmer jo ikke med hvordan vi i vår kultur er vant til å tenke om barn og fantasi. Vygotskys resonnement er at barn kan forestille seg betydelig mindre enn voksne, men de tror mer på produktene av fantasien sin og kontrollerer dem i mindre grad. Dette henger sammen med barnets intellektuelle utvikling som går langsommere og er mer

krevene enn fantasiens utvikling (Vygotsky, 1995). Barn har i mindre grad enn voksne intellektuell kapasitet til å sette spørsmålstegn ved fantasiene sine og være kritiske til dem.

Forholdet mellom fantasi og virkelighet kan også sees på som en sirkulær prosess. Fragmenter fra virkeligheten transformeres ved hjelp av fantasien, og de nye fragmentene tar fasong og trer inn i virkeligheten igjen (Lindqvist, 2003).

I leken kan vi tydelig se barnas kreative prosesser. Her gjenskaper de og hermer, men ikke uten at de kreativt bearbeider opplevde inntrykk. De kombinerer inntrykk på nye måter og skaper gjennom dette en ny virkelighet som tilsvarer barnets behov og interesser. Leken er et uttrykk for fantasiens aktivitet, det er fantasi i virksomhet (Vygotsky, 1995). Dette uttrykket snur han på når det gjelder større barn og ungdom: "We can say that imagination in adolescents and school children is play without action" (Vygotsky, 1978, s. 93). Lekens betydning for utvikling er et sentralt tema i Vygotskys tekster. Han mener leken inneholder alle utviklingstendenser i en kondensert form (Vygotsky, 1978). Lindqvist (2003) skriver at Vygotsky tilskriver leken noe av kunstens rolle. Den skaper avstand, øker følsomheten og endrer persepsjonen. Som sentrale aspekter ved kunst trekker han frem absurditeter, tøys og motsatt-tenkning (inversjoner). Dette mener han ligger tett opptil leken. I leken er handling underordnet mening, og evnen til abstrahering utvikles derfor gjennom lek (Vygotsky, 1995). Vygotsky ser altså en nær sammenheng mellom lek og kunst og anser kunsten for å være sentralt i barns liv (Vygotsky, 1995).

John-Steiner (2007) viser til den rike metaforbruken i Vygotskys tekster og at disse metaforene ofte inkluderer bevegelse av en eller annen type. Bevegelse er nok betegnende for de temaene som er sentrale i hans tekster. Han beskriver dynamiske prosesser, forholdet mellom prosessene, forvandlinger som skjer, og enheten som finnes mellom tilsynelatende atskilte fenomener. Metaforer bidrar til å gjøre dette forståelig.

### **Fokus for en begynnende fortolkningsprosess**

Vygotskys utviklingsperspektiv på forholdet mellom språk og tenkning og hans vektlegging av den sosiale samhandlingen bidrar til en forståelse av samtalebegrepet som mangedimensjonelt. I sin omtale av språk handler tekstene hans mye om ord og verbal kommunikasjon. Samtidig presenterer han noen grunnleggende tanker om at samhandling er en forutsetning for dialog, og at kreativitetens betydning for bevissthetsprosessen tilsier at språk er mer enn ord. I sine tekster legger Vygotsky vekt på *mening* som sentralt ved

språkbruk og samtaler. Slik jeg forstår hans tekster, er det mange språklige uttrykk som er bærere av mening. Ord gester, mimikk, pust, kroppslig bevegelse osv. er alle uttrykk som kan være meningsbærere. For å oppfatte mening og uttrykke mening i en samtale må vi altså være oppmerksomme på mer enn bare ordene og deres symbolske betydning.

Inndelingen i ytre og indre samtaler er et sentralt poeng hos Vygotsky. Ved å vie oppmerksomhet til forholdet mellom disse samtaleformene bidrar hans tekster til en bredere forståelse av sammenhengen mellom fellesskap og samhandling med andre og den intrapersonlige danningen.

Lesning av Vygotskys tekster er å tre inn i et landskap der "alt henger sammen med alt". Han beskriver mange prosesser som er sammenvevd på ulike vis. Å forstå begrepet samtale i lys av Vygotskys tekster innebærer å se sammenvevingen av ulike prosesser og hvordan denne veven kan se ulik ut til ulik tid og i ulike kulturer og kontekster.

### **Fremvekst av ny forståelse av samtalebegrepet**

Lesningen av tekster av Gadamer, Ricoeur, Wittgenstein og Vygotsky har bidratt til litt ulike veier frem mot en ny forståelse av begrepet samtale. Å lese hver enkelt forfatters tekster har på et vis vært et forsøk på å se samtalebegrepet gjennom dennes briller. Samtidig har det vært en fortolkende prosess. Begrepet samtale omtales ikke på noen entydig måte i tekstene. I tekstene av Gadamer og Ricoeur finner vi at forfatterne har konsentrert seg mer eksplisitt om samtale enn det Wittgensteins og Vygotskys tekster gjør. Men Wittgensteins og Vygotskys tekster impliserer tydelige trekk ved samtalens vesen.

I alle de fire forfatternes tekster står begrepet språk sentralt. Hvordan man forstår begrepet språk, får konsekvenser for samtalebegrepet og hvordan man ser på forholdet mellom språk og samtale. Å finne ut av samtalens vesen og fremtredelsesform henger altså nøye sammen med forståelsen av begrepet språk.

Forfatterne hører til i litt ulike tradisjoner. Gadamers filosofiske hermeneutikk, Ricoeurs fenomenologisk inspirerte hermeneutikk, Wittgensteins språkfilosofi og Vygotskys dialektiske utviklingsteori byr på ulike perspektiver med tanke på samtalebegrepet, men er ikke antagonistiske. Tekstene søkes ikke forent, de er ikke gjenstand for en syntese og heller ingen direkte sammenligning av likheter og forskjeller. Tekstene er betraktet som ulike bidrag

i en søken etter samtalens vesen og fremtredelsesform. Batesons idé om potente forskjeller har vært en inspirasjonskilde til denne tilnærmingen. Forskjeller er ifølge Bateson (1972) bærere av informasjon, og for at ny forståelse skal kunne skje, må forskjellen ikke være for stor og ikke for liten. Det må være "en forskjell som utgjør en forskjell". I tråd med dette verdsettes forskjellene de fire forfatternes tekster representerer. Ulik vektlegging, ulike perspektiver, ulike filosofiske og teoretiske ståsteder kan bidra til en ny forståelse av begrepet samtale, hvis forskjellene gjøres potente.

En kan nærme seg begrepene språk og samtale både på et ontologisk og et epistemologisk nivå. Tekstene som er grunnlag for min fortolkning forholder seg på ulike vis til disse nivåene. Også dette kan man velge å se på som en berikelse for å forstå mer av samtalens vesen og fremtredelsesform. Etter å ha lest og skrevet en første fortolkning av hver enkelt forfatter ble disse fortolkningene lest sammenhengende for å se hvilke trekk ved samtalebegrepet som da steg frem. Resultatet av denne lesningen fremstilles ved hjelp av følgende temaer:

### **Temaer knyttet til samtalens vesen**

Samtalen er livsfellesskap.

Samtalen er en bevegelse i tilblivelsen.

Samtalen overgår oss selv.

Samtalen som forståelsens hjem.

Samtalen styrker menneskets enhet – kropp, sjel og ånd.

### **Temaer knyttet til samtalens fremtredelsesform**

Samtalen er kreativ samskapelse.

Samtalen er både intrapersonlig og interpersonlig.

Samtalen har mange uttrykk.

Samtalen er kroppslig.

Samtalen er med eller uten ord.

Nedenfor vil jeg presentere fortolkninger som har ført frem til temaer knyttet til samtalens vesen.

### **Samtalen er livsfellesskap**

Livsfellesskap uttrykker sammenvevingen av menneskers væren og interdependensen i vår tilværelse. Å være menneske er å inngå i hverandres liv. I rommet mellom oss utspiller livet seg, og i fellesskapet rundt oss finner vi vår tilhørighet. Fellesskap og vår betydning for hverandre steg tidlig frem som sentralt i materialet. I alle de fire forfatterens tekster legges det vekt på at språk og samtale er konstituerende og samskapende.

Gadamer bruker uttrykket livsfellesskap i en sammenheng der han understreker at samtalens språk ikke bare er et middel til forståelse, men også er virkelighetsformende. For eksempel knytter han *menneskelige livsfellesskap* til *språkfellesskap* og danning av språk. Verden manifesterer seg i et felles menneskelig liv, et livsfellesskap. Gjennom samtale former vi altså virkeligheten og får tilgang til verden.

Hos Ricoeur trer fellesskapets betydning frem gjennom begrepet narrativ identitet, og hans fremheving av at tilgangen til å forstå oss selv får vi gjennom andre mennesker. Ricoeur er opptatt av hvordan vi blir oss selv gjennom fortellinger, og at vi er en del av hverandres fortellinger. Vi veves sammen i våre fortellinger, og slik kan vi også forstå fortellingen som en form for livsfellesskap.

Wittgensteins språkspillsbegrep krever et fellesskap der vi sammen skaper mening og forståelse. Språkspillene er virkelighetskonstituerende, og slik utfordrer Wittgensteins tekster ideen om et isolert tenkende jeg. Jeg tolker hans tekster dit hen at tenkning, meningsdanning og vårt forhold til verden skapes i livsfellesskap med andre. Fremfor å tenke at det enkelte menneske har en indre avgrenset kjerne, kan man se for seg et "jeg" som tydeliggjøres i rommet mellom oss.

I Vygotskys tekster betyr fellesskapet mye for utviklingen av bevisstheten. Det er gjennom sosial interaksjon med andre at vi forstår verden rundt oss. Vygotsky er opptatt av språkets sosiale opprinnelse. Utviklingen av indre tale skjer på bakgrunn av sosial tale. Med dette forstår jeg at vår identitetsdannelse skjer på bakgrunn av og i et livsfellesskap med andre.

## **Samtalen er en bevegelse i tilblivelsen**

Tilblivelse vil si å bli til som menneske, å forme personlighet, grunnleggende verdier og utvikle seg som menneske. Denne vedvarende prosessen kjennetegnes av en åpenhet mot det andre eller det nye som ennå ikke er en del av en selv, og dermed kjennetegnes prosessen også av en åpenhet mot andre.

Samtalen er ifølge Gadamer en prosess der man kommer til ny forståelse gjennom å la den andres synspunkter gjelde. Sagt på en annen måte stiller man seg åpen for den andres synspunkter og utviser åpenhet mot det som er annerledes enn det man selv er bærer av. Slik kan man se samtalen som en bevegende kraft for forandring og vekst.

Ricoeur understreker at vi gjennom språket kontinuerlig skaper og gjenskaper vår forståelse av oss selv. Dette kan se ut til å være en litt annerledes måte å beskrive den samme prosessen på som Gadamer beskriver. Bevegelsen mellom å skape og gjenskape har en retning mot forståelsen av oss selv, vår dannelsesprosess og vår tilblivelse.

For ikke å fanges av ordene må vi fritt la oss virvle inn i språkfelleskap. Wittgensteins spillanalogi legger vekt på betydningen av bevegelse. Vi beveger og beveges gjennom flyt av aktivitet mellom oss og omgivelsene. Det er i denne flyten mening skapes og ord får mening.

Bevegelse steg også frem som et sentralt begrep i lesningen av Vygotskys tekster. Jeg forstår bevegelse som en dynamisk kraft som fører til forandring. Forandringen er ikke et sluttprodukt, men utgjør i seg selv en bevegende kraft som fører til ny forandring. I sin teori om bevissthetsprosessen er ordvalget og perspektivet annerledes enn hos Gadamer og Ricoeur. Men innholdsmessig beskriver også Vygotsky en kontinuerlig prosess der vi blir til som mennesker gjennom språklig samhandling (samtaler).

## **Samtalen overgår oss selv**

Samtalen kan fremstilles som en hermeneutisk prosess der helheten består av mer og noe annet enn summen av de enkelte deltakerne bidrag. Som deltaker må en gi slipp på regi og kontroll som hemmer åpenhet. Samtalen er større enn oss, den evner mer enn oss, og den bringer oss forståelse. Forståelse oppstår gjennom horisontsammensmelting. Gadamer anvender dette begrepet for å illustrere hvordan den nye forståelsen fremkommer for deltakerne. Den sammensmeltede horisonten strekker seg bortenfor deltakernes tidligere

horisonter, og den nye forståelsen ville ikke vært mulig uten samskaping med en annen slik at egen horisont utvides og ny forståelse kan skje. Gjennom horisontsammensmelting og ny forståelse overgår samtalen oss selv. Den nye forståelsen er ikke egenskap, men samskapt.

Ifølge Ricoeur har ikke mennesket direkte tilgang til seg selv. Det er gjennom språket vi kan ha et forhold til oss selv, og det er i samtalen språket blir levende. Den foranderlige delen av vår identitet (ipse) forandres i samtale, og det dialektiske forholdet mellom ipse- og idem-identitet bidrar til en utvikling i den narrative identiteten som overgår det tidligere selvet. Slik bidrar samtalen til vekst av den enkelte deltaker – den gjør oss større.

*The zone of proximal development* er et sentralt uttrykk i Vygotskys teori som fremhever at barn i samarbeid med andre er i stand til å utøve ferdigheter eller tilegne seg evner som ligger over barnets utviklings- og modenhetsnivå. Et slikt samarbeid kan også forstås som samtale, og de nye ferdighetene og evnene som samtalen frembringer, overgår barnets tidligere ferdigheter og evner.

### **Samtalen som forståelsens hjem**

Som mennesker har vi en iboende trang til meningsdannelse og søken av forståelse. Vi erfarer, oppdager og avdekker i et felles kreativt rom: samtalen. I Gadammers tekster er forholdet mellom samtale og forståelse sentralt. Han beskriver samtalen som en prosess som fører til ny forståelse. Hans uttrykk om at *vi er samtaler*, understreker hvordan vi lever innenfor språkets grenser, og hvordan mening og forståelse oppstår i den språklige sfæren.

I likhet med Gadamer uttrykker Wittgenstein at språkets grenser blir grensene for vår verden. Han beskriver hvordan forståelse fremkommer i en helhet – i en praksis. Slik krever forståelsen et *vi* i form av samtale der mange språklige uttrykk gjøres gjeldende.

Mening og forståelse er nært knyttet til hverandre. Man kan i tråd med Gadammers tekster se på forståelse som en artikulering av mening eller i tråd med Wittgensteins tekster se på mening som innholdet i forståelse. Uansett vil begrepene mening og forståelse være vanskelig å skille fra hverandre. Vygotsky legger vekt på mening som sentralt ved samtaler og språkbruk. Både meningsdannelse og forståelsesprosesser er språklige fenomener som skapes i samhandling med andre. Vygotsky fremhever nettopp den sosiale samhandlingen og dennes forutsetning for dialogen. Slik blir dialogen stedet der mening og forståelse skapes.

## Samtalen styrker menneskets enhet kropp, sjel og ånd

Mennesket er en enhet. En inndeling i ulike dimensjoner ved mennesket kan i seg selv bidra til svekkelse av denne enheten. I vår tid er vi vant til å tenke oppdeling av mennesket, og denne oppdelingen kan skje på mange vis. Vi har organisert helsevesen og samfunn på bakgrunn av slike oppdelinger og ut fra tanken om at vi ikke trenger å se enheten til enhver tid. Begrepene enhet og helhet steg tydelig frem fra tekstmaterialet, om enn på ulike vis. Innholdet peker likevel altså i samme retning: betydningen av å se hvordan ulike dimensjoner er en del av en felles vev.

Ifølge Gadamer er ikke samtalen noe vi kan føre eller styre, men noe vi føres av gårde i. Det innebærer at vi ikke kan holde deler av oss selv utenfor muligheten og risikoen for forandring som samtalen medfører. Åpenheten som inviterer til å la noe skje i samtalen, krever at man er tilstede med hele seg. Samtalen blir en hendelse som overgår oss. På samme vis som spillet fyller den spillende med sin ånd kan man se for seg at samtalen fyller de samtalende med sin ånd.

Wittgenstein mener at kroppen har stor betydning i forståelsesprosesser. Han utvider språkbegrepet og ser på menneskets uttrykksformer overfor omgivelsene. Vi uttrykker oss på mange vis, og mangfoldet av disse uttrykksformene representerer en enhet – språk. Wittgensteins oppfordring om ikke å *tenke*, men *se* må forstås i lys av dette. For at mangfoldet av språklige uttrykk skal føre til inntrykk, må man i samtalen være til stede som et helt menneske med dimensjonene kropp, sjel og ånd. Når Wittgenstein hevder at mennesket ikke har noen indre essens som er forskjellig fra kroppen, kan en få lyst til både å protestere og si seg enig. Det dualistiske skillet mellom kropp og sjel preger fortsatt vår idé om hva et menneske er. Denne ideen reduserer kroppsbegrepet. Å våge å bryte med den dualistiske tanken innebærer kanskje, som Wittgenstein sier, å se kroppen som det beste bildet på menneskets sjel.

I Vygotskys tekster blir det lagt vekt på sammenhengen mellom språk og tenkning. Han lar kroppslige uttrykk bli innlemmet i språket og mener fantasien har stor betydning. Dette forstår jeg som uttrykk for at enheten kropp, sjel og ånd er viktig. Vygotsky løfter også frem bevegelse og sammenheng. I samtalen beveges ulike dimensjoner av mennesket, og denne bevegelsen bidrar til ny sammenheng og styrket enhet.



Nedenfor presenterer jeg fortolkninger som har ført frem til temaer knyttet til samtals fremtredeelsesform.

### **Samtalen er en kreativ samskapelse**

Samtalen er både et kreativt rom og en kreativ hendelse. Kreative krefter frigjøres hos deltakerne samtidig som samtalen gir kreative ideer og krefter. Slik er samtalen en sirkulær, selvforsterkende prosess. Fremvekst av ny forståelse krever at samtalen funderes i åpenhet. I Gadammers tekster kan man knytte det kreative aspektet nettopp til denne åpenheten. Samtalens kreative krefter er deltakeravhengig på samme vis som forståelsen er det. Horisontsammensmeltingen blir på denne måten knyttet til deltakernes felles kreative prosesser.

Det metaforiske språket representerer fantasi og kreativitet som gjør det mulig å tenke utenfor det strengt logiske nivået. Fra Ricoeurs tekster fremgår det hvordan dette byr på andre muligheter for meningsdannelse i samtalen. Når kreative krefter settes i bevegelse i en samskapende prosess utvides våre muligheter for ny forståelse. Den kreative samskapelsen er en form for lek vi trer inn i som opphever eksisterende rammer for logisk tenkning og hva som er mulig. Slik hjelper kreativiteten oss til å unngå selvsensurering av ideer som kan bære i seg muligheter for ny forståelse.

Gjennom begrepet språkspill trekker Wittgensteins tekster en analogi mellom språk og spill som tydeliggjør de kreative prosessene i språket. Han legger vekt på at ord kan ha forskjellig mening i ulike kontekster og slik utfordres vi hele tiden kreativt til å forstå sammenhengen mellom mening og kontekst.

Vygotskys tekster er nok datamaterialets tydeligste målbærer av den kreative dimensjonen. Her understreker kreativitets nødvendighet for nyskapning. Fremstillingen av hvordan fantasi og virkelighet kan sees på som en sirkulær prosess tilfører viktig kunnskap for forståelsen av samtalen som en kreativ hendelse. Når fantasi og virkelighet ikke betraktes som motsetninger, kan de sammen åpne nye rom å virke i og tilføre samtalen nye muligheter for forståelse.

## Samtalen er både intrapersonlig og interpersonlig

Samtalen er en hendelse som finner sted mellom mennesker. Vi skaper den sammen. Samtidig skjer den i det enkelte mennesket. Slik kan man si at enhver samtale består av flere samtaler som skjer parallelt. I en samtale mellom to deltakere foregår tre samtaler samtidig. Det er den ytre samtalen som skjer mellom deltakerne og det er den indre samtalen i hver av deltakerne. Vygotskys begreper indre og ytre samtale bringer oppmerksomheten på disse samtidige samtalerne og vekselvirkningen mellom indre og ytre samtale.

Indre prosesser trenger ytre kriterier ifølge Wittgensteins tekster. Sammenhengen mellom indre og ytre prosesser er mer komplekse enn vi vanligvis tenker. Vår konstruksjon av en indre kjerne, *et selv* kan føre til at vi forenkler sammenhengen mellom prosessene. Den ytre samtalen gir oss ikke en umiddelbar tilgang til de indre samtalerne og er ingen direkte gjenspeiling av disse.

## Samtalen har mange uttrykk

Uttrykk som kommuniserer mening er utallige i en samtale. Hvilke uttrykk vi legger vekt på som dominerende er kontekstuelet betinget. Vi kan for eksempel la kroppslige uttrykk ledsage ordene, eller la ordene ledsage kroppen.

Å se *tale* som *hendelse* utvider uttrykkene talen kan ha. Ricoeur bruker uttrykket å *transkribere talens tegn* og dette kan forstås som at det er mer enn ordene som er gjenstand for transkribering. Samtalens mangfoldige uttrykk kan også leses ut av Wittgensteins utvidelse av språkbegrepet der han tydelig innbefatter ord, gester, kroppslige uttrykk og handlinger. I Vygotskys tekster inkluderes ansiktsuttrykk, gester, bevegelse og tonefall i dialogen i tillegg til ord. I barns lek tydeliggjøres dette gjennom de kreative prosessene som frembringer forståelse.

## Samtalen er alltid kroppslig

De kroppslige uttrykkene må være til stede for at en samtale skal finne sted. Pusten, gester og kroppslige uttrykk bærer samtalen. Hvis man tar utgangspunkt i Wittgensteins syn på at

mennesket ikke har noen indre essens som er forskjellig fra kroppen, så fremstår mennesket som kropp. Samtaler mellom mennesker vil da alltid måtte være kroppslige.

I fysiske møte mellom to mennesker er ordene ikke like dominerende bærere av mening som i samtaler der samtalepartnerne ikke er til stede fysisk. Kroppslige uttrykk blir naturlig nok mer sentralt når de har større rom for utfoldelse. I muntlig samtale der man ikke har muligheter til å se den andres kropp, formidles kroppslige uttrykk gjennom pust, sukk osv. Vygotsky legger vekt på nødvendigheten av å ha et fokus utover ordene for å oppfatte og uttrykke mening i en samtale. Samtalen eller dialogen forutsetter samhandling og denne samhandlingen skjer i et rom der kroppslige uttrykk alltid er til stede.

I Gadammers tekster beskrives forholdet mellom tekst og lesning som en samtale. Leseren har en dialog med teksten. Tekstens uttrykk er kun ord, men inntrykket den skaper hos leseren bringer kroppslige uttrykk inn i dialogen.

Ricoeur understreker at dialogen krever utveksling av spørsmål og svar mellom deltakerne. Forholdet mellom leser og tekst kan derfor aldri bli et samtaleforhold ifølge han. Det umiddelbare ved et fysisk møte har stor betydning for muligheten til samskaping. I tillegg til den spontane formen for spørsmål og svar kan man kun gjennom å møte hverandres blikk oppnå en felles erkjennelse.

### **Samtalen er med eller uten ord**

Utteksling av mening og samskaping av ny forståelse kan skje ved hjelp av mange, få eller ingen ord. Gadamer legger vekt på ordene i sine tekster, men gjennom sin beskrivelse av lek / spill får jeg inntrykk av at forståelse også kan fremkomme gjennom ikke-verbale uttrykk. Leken, eller spillet fortryller og forandrer. Uten å si at spillet har en hensikt ligger det i dets vesen at det forandrer deltakerne, og ikke først og fremst gjennom ord. Med denne forandringen følger ny forståelse.

I tillegg til ord som meningsbærende i en samtale omtaler Vygotsky andre meningsbærende uttrykk som blant annet gester, mimikk, pust og kroppslig bevegelse. Uttrykk som er bærere av mening vil alle kunne bidra i en samskaping av ny forståelse. Samtalen er arenaen for en slik samskaping, og ut fra en slik forståelse vil den kunne være ordløs.

Når Ricoeur skriver om fortellinger og identitetsdanning trer andre uttrykk enn ord frem som sentrale. Fortellingen om oss selv skaper vi med de språklige uttrykkene som er tilgjengelige for oss. Derfor vil et barns fortelling om seg selv ta andre uttrykk enn en voksens fortelling om seg selv. Vår trang til å søke meningsfulle helheter kan ikke være avhengig av ordforråd, og må derfor kunne skje via ulike språklige uttrykk, også uten ord.

## 9 FORTOLKNING AV CASESTUDIENE

I fortolkningen av casestudiene inngår også observasjonsdata fra hospiteringsperioden. Noen av situasjonene som brukes i casefortolkningen for å illustrere og tydeliggjøre fortolkninger, er hentet fra hospiteringsperioden. I tillegg har data fra hospiteringsperioden vært nyttig bakgrunnsmateriale for å forstå og fortolke casene. Jeg har valgt å ikke skille ut dette materialet, men presentere det som en integrert del i fortolkningen av casestudiene. Grunnen til dette er at observasjonsdataene fra hospiteringsperioden først og fremst hadde til hensikt å forberede casestudiene (jamfør kapittel 7).

Følgende fem temaer har steget frem og befestet seg i arbeidet med å fortolke det empiriske materialet:

### **Autentisitet i relasjonen**

### **Det lindrende rommet**

### **Samskapingens vitalitet**

### **Tilblivelsens bevegelse**

### **Kroppens tale**

Hvert av disse temaene rommer undertemaer. Undertemaene utgjøres av sammenhørende sentrale emner som ble identifisert gjennom en fortolkende tekst av hver enkel case. Abstraksjonsgraden høynes ved at temaene i motsetning til de sentrale emnene, ikke er direkte knyttet til et av casene, men er av en mer overgripende karakter. For at det skal være mulig for leseren å følge hvordan fremveksten av temaer har skjedd, belyses de ved hjelp av tekster fra de enkelte casefortolkningene der også data fra hospiteringsperioden inngår. I teksten blir det ikke skilt mellom de ulike casene. Denne formen for krysscassefortolkning er valgt både av anonymitetshensyn og for å gjøre teksten mer leservennlig. Alle barna gis navnet Jonas og de psykiske helsearbeiderne kalles Anne. Kjønnsperspektivet forsvinner i en slik navnsetting, men dette anses ikke å være av betydning i denne sammenhengen.

Alle tre casene inngår i en generalisert tekstbeskrivelse hvor kursivert tekst er utdrag fra beskrivelser og fortolkninger av enkeltcase der også datamateriale fra hospiteringsperioden inngår. Denne presentasjonsformen er valgt av to sentrale hensyn. Det ene er at den ivaretar

mangfoldet i barnas språklige uttrykk bedre enn for eksempel bruk av sitater ville ha gjort. Det andre hensynet er å ivareta den helheten som datamaterialet er fremkommet i. Gjennom samvær i hospiteringsperioden, deltakende observasjoner og samtaler, har viktige data kommet frem litt stykkevis og delt. For å unngå en fragmentarisk presentasjon av fortolkningsunderlaget, tilstrebes en helhetlig ramme der enkeltdeeler likevel vil være tilstrekkelig tydelig for leseren.

Fortolkningene på dette nivået har skjedd i lys av forskningsspørsmål 2 og 3:

2) *Hvilke uttrykk kan barns lidelse få i samtale med psykisk helsearbeider?*

3) *Hva lindrer barns lidelse?*

Noen av temaene nedenfor legger vekt på hvilke uttrykk barns lidelse kan få, andre legger vekt på hva som lindrer. Men flere av temaene ivaretar begge perspektivene i den forstand at lidelsens uttrykk og det lindrende utgjør en enhet som temaet søker å ivareta.

## **Autentisitet i relasjonen**

Dette temaet har fremkommet gjennom en samling av undertemaene *ekthet som kompass, medfølelsens sanne ansikt, kjærlighetsfylte møter og stillfarent alvor*.

### **Ekthet som kompass**

Undertemaet er relatert både til forskningsspørsmål 2 og 3.

Ekthet handler om det som er sant og troverdig. At noe er ekte, vil si at det er det det utgir seg for å være. Det er sant. Ekthetens motpol er det falske, det usanne, eller det vi ikke kan stole på. På mange måter fremsto barna som sanne kjennere av det ekte. De utforsket grensene mellom ekte og uekte og gjorde seg raskt opp meninger om hva som var troverdig og ikke. Vurderingen av ekthet synes å være fundamentale prinsipper som barna manøvrerer etter i samhandling med andre.

*Jonas viser ofte sinne og fortvilelse når han opplever at ros ikke kjennes ekte, at medbestemmelse ikke er reelt, og at medfølelse kan bli forsøkt etterapet i form. Jeg har undret meg over de sterke reaksjonene dette skaper hos han. Jeg opplever hans fortvilelse som en form for avmektighet. Det er nesten som om alt håp er ute. Fortvilelsen har en styrke som*

*river og sliter i meg. Fortvilelsen han viser, gir lyst til å trøste, samtidig som sinnet noen ganger kan hindre både voksne og barn å være trøstende. Han blir alene i slike situasjoner, og lindrende hjelp fra andre vanskeliggjøres.*

*For å stå frem som en person og delta i skapelsen av seg selv og andre som mennesker i et fellesskap, må vi stole på at det som er sant og ekte, får tre frem. I vår egen tilblivelsesprosess må vi oppleve oss selv som sanne og ekte for oss selv. Vi må med andre ord vite hvem vi er. Usikkerhet på hva som er ekte og sant, gir tilblivelsesprosessen dårlige vilkår, og kan gjøre oss utrygge på oss selv og andre. Det blir vanskeligere å være et medmenneske, og fortvilelsen over dette trer frem.*

Der ektheten rår i samhandlingen, får rausheten gode vilkår. At hjelperen viser ekthet og er en som vil vel, er overordnet hva som sies, når og hvordan. I situasjoner der helperne viste usikkerhet, nøling eller rådvillhet, bidro ektheten i samhandlingen til å invitere barna til ansvarlig delaktighet. Tilpasning, raushet, ansvarlighet og verdighet var noen av fruktene slike relasjoner ga. Når møtet er genuint i den forstand at det er medmennesker som møtes, og ikke bare roller, vekkes lysten til omsorg hos både barn og voksne.

*I en situasjon der Jonas skal lage en film sammen med Anne, mener Anne det er nødvendig å planlegge nøye før filmingen kan starte. Jeg opplever Jonas som tålmodig, og tenker at graden av detaljplanlegging blir vel stor. Jeg kjenner en iver etter at Jonas skal få lov til å filme raskt. Innimellom forventer jeg utbrudd av irritasjon og utålmodighet, men de kommer ikke. Jeg ser at Anne har en tydelig måte å vise når hun liker/misliker noe, uten å kommentere verbalt. Hun viser usikkerhet med tanke på hvor mye hun skal påvirke selve manuset ved å komme med forslag, skrive og tegne. Hun forteller en selvopplevd historie, og viser gjennom den noe av sin personlighet. Hun viser seg frem for Jonas og viser ekthet. Dette ser jeg åpner en dør til glede og samarbeidsvilje hos Jonas. Å få ta del i dette ekte samværet og bli tatt på alvor, er jo å være en person. Jonas blir til noen gjennom at Anne er seg selv.*

Hvis man er deltaker i samvær der det skjer forstillelse, fratas man muligheten til å være seg selv i samværet. Mangelen på ekthet gjør at den andre blir usynlig, og da får man heller ingen bidrag til å fremstå som genuin selv.

Finnes det grader av ekthet og falskhet, eller er det dikotomier i den forstand at hvis noe er falskt, så kan det ikke samtidig være ekte? I forbindelse med at Jonas og Anne laget et filmmanus, poengterte Jonas at han ikke ville bruke ketsjup som blod, men *ekte fake blod*.

Ekte falskt blod fremsto som et mye bedre alternativ enn ketsjup, som ble for mye falskt falskt blod. Ekte falskt i denne sammenhengen er altså mer ekte enn falskt falskt. Falskhhet kan altså vurderes som ekte – ekte falskhhet.

### **Medfølelsens sanne ansikt**

Her er det først og fremst forskningsspørsmål 3 som søkes besvart.

I samtale mellom Jonas og meg om barns lidelse løfter han frem begrepet medfølelse.

*Jonas sier at barn som ikke har det bra eller er deppa, som han velger å uttrykke det, vil at de voksne skal trøste dem. Jeg spør om han kan gi meg et eksempel på god trøst, trøst som virker. Etter noen sekunders ordløs pause sier jeg at det er et litt vanskelig spørsmål. Han sitter vendt mot meg med hodet i hendene og sier: "Men jeg skal prøve, for det er ganske viktig." Etter 25 sekunder uten ord sier han at trøst egentlig bare handler om å vise medfølelse. Så utforsker vi litt hva medfølelse er, og forskjellen på ekte medfølelse og det som bare forsøker å forestille medfølelse. Det er vanskelig å si dette med ord, så Jonas tyr til rollespill. Først rollespiller han for meg en person som forsøker å virke medfølelende uten å være det. Deretter rollespiller han ekte medfølelse. Han viser meg forskjellen istedenfor å prøve å forklare den med ord. Forskjellen mellom de to rollespillenes uttrykk er knyttet til ansiktsuttrykk, kroppsholdning og stemmebruk. De største forskjellene er knyttet til ansiktsuttrykket. Kroppsholdningen ved begge tilfellene er lik. Han har håndflatene på hver side av ansiktet og støtter seg med albue på bordet. For å vise meg hva tilsynelatende medfølelse er, smiler Jonas med lukket munn og har blikket fiksert rett frem. Jeg får følelsen av et litt strengt uttrykk. Når han viser meg hva ekte medfølelse er, får ansiktsuttrykket hans bevegelse, det løsner, og fikseringen av blikket endres til åpen blikkontakt. Når jeg ser på videoen, fremgår det tydelig at det ene ansiktsuttrykket ikke kjennes tillitvekkende, mens det andre gjør det. Forskjellen utgjøres altså av bevegelse og åpenhet i uttrykket.*

Jonas hadde en klar formening om hva ekte medfølelse var, men fant ikke det verbale språket godt nok egnet til å uttrykke det i. Han tok i bruk kroppsspråket, understøttet av verbale uttrykk. Det var først og fremst ansiktsuttrykket som gjorde en forskjell på om tilnærmingen kunne forstås som ekte medfølelse eller ikke.

*Han gjør ingen store kroppslige forandringer, eller tar i bruk ulike verbalt forskjellige uttrykksmåter. Forskjellen ligger i ansiktsuttrykket. Jeg kjenner at ordene blir fattige når jeg skal beskrive ansiktsuttrykket som han mener uttrykker medfølelse. Ansiktsuttrykket får*



*bevegelse, han søker blikkontakt og tar inn mitt ansiktsuttrykk. Evnen til å ta inn den andres ansiktsuttrykk og la dette påvirke seg er kanskje det som skaper bevegelse i eget ansikt. Det er altså ikke snakk om å anvende riktig ansiktsmuskulatur og øyekontakt, men om å la den andres ansikt prege sitt eget uttrykk. Dette er mulig gjennom innlevelse.*

Når Jonas viste meg hva han mente med ekte medfølelse, var jo det også et rollespill. Han sto ikke overfor noen som kalte på hans medfølelse. Likevel så jeg klart forskjellen på hva han mente med ekte og tilsynelatende medfølelse. Var ikke dette også bare en etteraping av form? Hvorfor illustrerte den "ekte" da ekthet for meg? Jeg ser for meg at Jonas hentet frem en situasjon der han selv trengte noens medfølelse, og viste meg hvordan han hadde ønsket å bli møtt. Jeg ble berørt av hans vare måte å henvende seg på, og det viste jeg nok gjennom uttrykket i ansiktet mitt. Jonas tok inn mitt ansiktsuttrykk og lot seg bevege av det, og slik ble innlevelse en betingelse for at ektheten kunne stige frem.

### **Kjærlighetsfylte møter**

Dette undertemaet belyser forskningsspørsmål 3.

Å utøve omsorg innebærer en invitasjon til den andre om å tre frem uten forstillelse. Denne invitasjonen forplikter og innebærer et ansvar for å skape rom med gjestfrihet der den andres nakne ansikt og appell om barmhjertighet får et gjensvar. Dette muliggjøres av den altruistiske kjærligheten som gjør oss i stand til å se den lidende som et medmenneske vi har ansvar for. Når kjærligheten får være grunntone i det mellommenneskelige møtet, trer det frem en form for langsomhet og ro som suverent og seierssikkert opphever ytre tidspress og forhold som skjuler det egentlige.

*Barn og voksne ved avdelingen skal ut på museumsbesøk, og det er mye som skal organiseres. Det regner ute, og ikke alle barna har lyst til å være med. Som gjest opplever jeg situasjonen som urolig, uoversiktlig og litt stressende. Jonas går plutselig, men rolig inn på et rom på avdelingen der man kan være i fred og være stille. Rommet har madrasser på gulvet. Han legger seg ned på en madrass og gjemmer hodet i hendene. Flere av de voksne går inn til han og lur på hvorfor han ligger der, og forsøker å motivere han til å bli med på turen. Jonas sier rolig og lavmælt at han ikke vil bli med. Etter flere forsøk på overtalelser fra de voksne setter Anne seg ned på madrassen der Jonas ligger, og stryker han rolig over håret mens hun sier at det liker sønnen hennes så godt at hun gjør når han er lei seg. Hun hjelper Jonas med*

*å lage seg en rolig stund som lindrer. Etter hvert forteller Jonas stille om at han savner mamma, og etter en liten stund med ro og nærhet til Anne er han klar for å bli med på turen.*

Annes tilnærming til Jonas representerer et brudd med hvordan rommet etter hvert ble fylt av de voksnes overtalelser og argumenter. Kontrasten mellom de voksnes ivrige og aktive væremåte, og Jonas' stillfarne og litt triste væremåte, var påfallende. Anne så Jonas' tristhet og valgte å forholde seg til den ved å gi den plass og ro. Hun laget et rolig og lavmælt rom der hun inviterte Jonas til å vise frem tristheten. Rommet endret med ett karakter. De andre trakk seg ut, og Anne og Jonas skapte sammen et tillitsfullt og stillfarent rom der overskriften ikke var "bli med ut på tur", men "tillit og nærhet". Anne så det lidende barnet, og hun gjorde det sønnen hennes liker at hun gjør når han er lei seg. Hun bød på seg selv og ga nærhet til Jonas, samtidig som hun fortalte at det hun gjorde overfor han, gjør hun også overfor sønnen sin. Hun fortalte gjennom dette hvor betydningsfull Jonas er. Den kjærlighetsfylte handlingen hun gjør overfor sønnen sin, gjorde hun nå overfor Jonas. Hun styrket Jonas' verdighet og tilrettela et rom tilpasset hans behov akkurat der og da. Hennes målsetting var ikke først og fremst å få Jonas til å bli med på turen, og dette gjorde inntrykk på Jonas. Han takket ja til Annes invitasjon om å vise frem tristheten, og fortalte etter hvert at han savnet mamma.

Å bli møtt av en voksen som kan og tør sette til side den ytre tidsrammen, og invitere til et møte der begge kan fremstå med ekthet, kjennes nok som å få en gave. Barnet blir en viktig person og en som er verdt den andres kjærlighet. All den omkringliggende støyen i form av forventninger, tid og regler underordnes barnets behov for å uttrykke lidelse. Barnet løftes frem som en unik person samtidig som den voksne deler noe fra sitt liv med barnet, og derigjennom viser egen person fremfor rolle i møtet. De samskaper en intimitet og ekthet som de tør la bære vekten av lidelsen. Og lindringen skjer i den samme ektheten. Det er lindrende å få bekreftet seg selv som en unik person som andre i tillit viser frem sitt sanne jeg til. Barnet opplever slik å bli til i egne og andres øyne, og i samspillet gjør man hverandre til mer mennesker.

Man kan samarbeide om å få til slike møter, men noen ganger må man våge å holde fast ved slike kjærlighetsfulle invitasjoner til tross for at man ikke umiddelbart opplever et positivt gjensvar. Man må våge at noen takker nei til ens invitasjon der og da. Følgende samtalesekvens mellom Jonas og Anne illustrerer dette:

*Anne inviterer gjentatte ganger Jonas til å snakke om det faktum at han skal flytte til en annen by, og alle oppbruddene det fører med seg for han. Jonas svarer høflig på spørsmålene uten å*

*ta imot invitasjonen til å samtale mer inngående om flytteplanene. Han svarer bekreftende på at han synes det er trist å skulle flytte fra venner, men sier samtidig med lav stemme at det skal gå greit. På spørsmål om hva han tenker om flyttinga, svarer han: "Ikke noe særlig." Han svarer kort og med lav stemme på spørsmålene om flytting. Samtalen preges av spørsmål fra Anne og korte utsagn som "vet ikke", "heh?" "åh..." fra Jonas. Flyten i samtalen er borte. Jonas gjesper mye, lener seg tilbake i sofaen, legger seg ned, skifter stilling, holder en sofapute foran ansiktet, snur seg vekk osv. Ved to tilfeller sier han at han heller vil snakke om noe morsomt, men han holder ut. Jeg får et bilde av at Jonas avleder oppmerksomheten sin fra det vanskelige temaet flytting ved å ta i bruk kroppslige uttrykk for å skape seg et rom som trøster og lindrer. Gjennom ordene deltar han på ett nivå i samtalen med psykisk helsearbeider, og gjennom kroppsspråket fører han på et annet nivå en lindrende samtale med seg selv. Psykisk helsearbeider legger til rette for at Jonas kan føre en slik lindrende samtale med seg selv. Hun kommenterer ikke den kroppslige uroen hans, og lar pausene fra ordene i samtalen være ved. Stillheten i disse sekvensene av samtalen varer fra 10 til 21 sekunder. Hele tiden ser psykisk helsearbeider oppmerksomt på Jonas i disse pausene. Jeg oppfatter at hun gir han en invitasjon til å dele det han synes er leit og vanskelig, samtidig som hun ikke presser. Det er som om hun i pausene ordløst uttrykker: Jeg er her, jeg ser du har det vanskelig, og jeg vil gjerne hjelpe deg.*

Å skulle flytte representerer store forandringer i et barns liv, forandringer som kan innebære noe godt, men som også kan kjennes katastrofal for barnet. Ingen kan med sikkerhet si hvordan det nye hverdagslivet blir. Hvem blir de nye vennene, vil foreldrene få det godt, hvilke krav må innfris, og ikke minst hvordan blir det å måtte si farvel til nåværende venner? Det er mange spørsmål som melder seg, og få svar som avtegner seg. Jonas sier han synes det er trist å skulle flytte, og Anne inviterer gang på gang til å samtale om den forestående flyttinga. Til tross for at Jonas ikke tar imot invitasjonen hennes, holder hun fast ved den. Hun forsikrer Jonas om at hun gjerne vil være hans samtalepartner, at han er velkommen til å dele sine tanker med henne, og hun viser at hun bryr seg om han. Likevel er ikke tiden inne for Jonas. Det er som om han nølende vurderer invitasjonen og om han skal ta imot den. Han virker sikker på at Anne genuint bryr seg om han, men likevel holdes han tilbake. Man kan tenke seg mange hensyn han må ta i sine overveielser om han skal ta imot invitasjonen fra Anne – for eksempel lojalitet til sine foreldre, ønske om ikke å skape bekymring og uro hos de voksne, holde de vonde tankene unna ved å snakke om andre ting. Tilbakemeldingen Anne får på sin invitasjon, er mer et nølende nei takk enn et absolutt nei takk. Sekvensene med

stillhet, kroppslig uro, tristhet og korte ytringer av enstavelsesord fra Jonas, oppleves nok ubekvemme for dem begge. Likevel holder de ut. Anne viker ikke unna temaet, og Jonas protesterer ikke heftig på temaet. Det er som de forsiktig utveksler muligheten for at de sammen kan håndtere lidelsen.

### Stillfarent alvor

Her er det forskningsspørsmål 2 som belyses.

For at relasjoner skal være ekte, må også alvoret ha en plass. Våre forestillinger om barn er sterkt knyttet til ideer om uskyld, naivitet, lek og glede. Å si at barns alvor må gis gode vekstvilkår, høres kanskje fremmedartet ut, men det er nødvendig for at barn skal kunne fremstå med hele seg.

Det kan se ut til at barna vurderer i hvilke sammenhenger de kan slippe alvoret frem uten at det skaper for mye bekymring hos de voksne. Så lenge de voksnes bekymring ikke er for stor, opplever nok barna en tilsynelatende kontroll og forutsigbarhet. Men hvis de voksne blir svært bekymret, vil krefter langt utenfor barnets rekkevidde være bestemmende for hva som skjer i fremtiden. Denne selvpålagte balansegangen mellom en tilsynelatende letthet og et stort alvor fremsto som sentral blant barna.

*Jonas forteller at en venn han har gråter mye hjemme fordi mammaen hans er død. Så fortsetter han med å fortelle om ei jente i klassen som han tror gråter mye hjemme, fordi pappaen hennes er død. Når vi samtaler om dette, virker Jonas åpen og sårbar. Det virker som det berører han sterkt at foreldrene til to han kjenner, har dødd. Når han forteller om hvordan klassen hans ble fortalt at foreldre til medelever har dødd, så undres jeg over den knappe, nøkterne og litt lette måten han viser hvordan dette skjedde på.*

*Han sier: "Vi bare kom på skolen, og så sa bare lærerne, ja moren hans er død, faren hennes er død." Han sier dette raskt med monoton stemme, så ser han på meg og sier: "Det føles liksom veldig rart." Det er som han skulle ha ønsket seg mer alvorspreg og plass for egne og andres reaksjoner. For han ble hendelsene preget av for lite plass til det alvorlige og følelsestunge.*

Det virker som om Jonas har savnet et rom for alvor og dveling ved hendelsene. Alvor og lidelse er en naturlig del av barns liv. Å få lov til å dvele i et stort alvor og være i lidelsen er nødvendig for at barn skal kunne være integrerte og hele personer.

En intensjon om å beskytte barn mot lidelse og de alvorlige sidene ved livet, kan være et sterkt signal til barna om at deres naturlige rolle er å forvalte gleden, lettheten og uskylden. Det enkelte barnet kan oppleve seg annerledes, og som en som ikke innfrir voksenverdens forventninger om bekymringsløshet, når lidelse og alvor uttrykkes av barnet. For barna jeg møtte, er det viktig ikke å skape bekymringer hos de voksne, de er sensitive for de voksnes reaksjoner og tilpasser seg ved å dekke over alvor, eller gi det et stillfarent uttrykk.

I noen situasjoner kan alvoret føre til at de voksnes uro og bekymring øker. For barn kan dette være risikofylt fordi de ikke har så stor innflytelse på hva dette kan føre til av endringer i eget og familiens liv. Det kan være at barneverntjeneste trekkes inn, at skolehverdagen blir annerledes, eller at familiens livssituasjon endres. Følgende samtalesekvens kan tjene som en illustrasjon:

*Anne og Jonas samtaler om en gang Jonas besøkte badeland. Etter hvert kommer det frem at han var der alene med lillesøsteren sin. Anne virker bekymret når hun spør om de to var der alene. Jonas svarer ja, og Anne presiserer spørsmålet sitt: "Var ikke mamma eller pappa der?" Jonas svarer nei, så nøler han litt før han sier at pappa var i nærheten, og at de hadde avtale med han om å komme dit han var etterpå. Anne spør om lillesøster kan svømme, og om Jonas måtte passe godt på henne. Jonas nøler, så legger han ansiktet i hendene mens han forteller: "Jeg sa kom, men hun kom ikke. Så kom hun, så løp hun fra meg igjen og gjemte seg under vannet. Så kom hun opp av vannet, og så ser jeg henne ikke, så aner jeg ikke hvor det ble av henne, og så fant jeg henne endelig". Etter en ordløs pause sukker Jonas og henleder Annes oppmerksomhet på noe helt annet, som hun ikke kan unngå å vie oppmerksomhet. Det er som om Annes uttrykte bekymring var støttende, men samtidig truende. Jonas valgte derfor å henlede hennes oppmerksomhet over på noe annet.*

I samtalene jeg hadde med barna, opplevde jeg at rommet var fylt av et stort alvor, et alvor som kjentes naturlig i situasjonen. Det kjentes ikke tungt eller ubekvem. Det var som om alvoret beredte grunnen for og understreket barnas budskap.

Tilblivelse er en kontinuerlig og livslang prosess. Å bli den man er, har ikke noe endelig sluttprodukt, og kan ikke rammes inn av et sett varige kjennetegn. Tilblivelse handler om å være i bevegelse og la forskjeller få bevirke endring. Dette fordrer ekthet i de mellommenneskelige relasjonene, slik at man har noe å manøvrere etter i skapingen av seg selv og andre.

*Autentisk* betyr "fullt ut ekte og pålitelig". Etymologisk stammer det fra det greske ordet *authentikós*, avledet av *authéntes*, *autohéntes* som blant annet betyr opphavsmann (De Caprona, 2013). Det står altså i motsetning til kopien og det falske. Å være autentisk er å fremstå sant og i samsvar med sine grunnverdier, sitt ethos. Slik blir man troverdig og genuin.

## **Det lindrende rommet**

Temaet består av de fire undertemaene: *lengsel etter samhörighet, følgesvenner i lidelsen, tosidigheten i det som lindrer, og å holde ut er å fremstå med lidelsen.*

### **Lengsel etter samhörighet**

Dette undertemaet belyser både forskningsspørsmål 2 og 3.

Å høre sammen med noen innebærer at det er noe felles som definerer oss, og at dette felles oppleves som sentralt av alle i fellesskapet. I fellesskapet får vi aksept for kvaliteter ved oss selv og opplever oss samtidig som en del av noe større. Menneskelig fellesskap er utallige og mangfoldige, og det er helt vesentlig for det å være menneske å kunne inngå i fellesskap der vi kan være vårt sanne jeg og et sant medmenneske. Slike fellesskap kan sees på som en gave vi både får og gir – en gave som skaper stor glede, lindrer og styrker det sant menneskelige. Hvis vi frarøves slike fellesskap, frarøves vi noe av vår menneskelighet.

Når det vokser frem et samarbeidende samvær mellom voksne og barn, fylles rommet med ro og lindring. Det er nesten mirakuløst å se den lindringa som skjer i dette fellesskapet, og hvor raskt den inntreffer. Det kan være et praktisk samarbeid mellom en voksen og et barn om for eksempel å lage lunsj, og det kan være et samvær i stua der man samtaler om løst og fast. Det kan være samvær rundt kroppslig utfoldelse, og det kan være samvær der man bare er sammen uten å samles om noe spesielt. I situasjoner som beskrevet ovenfor har jeg sett hvordan fellesskapet bidrar til lindring. Temaene er ulike, samværsformen er ulik, men samhörigheten og fellesskapet er det som lindrer i alle situasjonene.

*Jonas og Anne er sammen på avdelingens kreative verksted, og Jonas sier han ønsker å lage en film. Jonas virker ivrig og har i utgangspunktet lyst til å bruke kamera og starte filming med en gang. Anne sier at de godt kan lage film, men at den må planlegges først. De må lage et manus. De blir enige om å tegne opp ruter på et stort ark som skal vise gangen i filmen.*

*Jonas inviterer fra starten av Anne til samarbeid. Det er som han litt nølende går løs på oppgaven, mens han spør Anne til råds. Jeg er imponert over tålmodigheten Jonas viser. Anne mener det er nødvendig å planlegge og strukturere, og fra å ha et ønske om umiddelbar filming går Jonas inn i et nøye planleggingsarbeid. Det ser ut som om gleden over samarbeidet med Anne er en sterk drivkraft. Jonas inviterer til samarbeid igjen og igjen. Han spør om råd, hjelp til ideer og hva Anne syns. Han bifaller mange av rådene fra Anne og tilpasser seg stort sett disse. De gangene han ikke gjør det, er han rolig og forklarer hvorfor. Til å begynne med virker det på meg som om Anne og Jonas har ulike forventninger til samhandlingen. Jonas ønsker samarbeid om prosjektet, ser ofte på Anne og smiler glad når Anne kommer med ideer. Anne på sin side virker til å begynne med litt tilbakeholden. Det kan se ut som hun er påpasselig med å unngå å styre prosjektet for mye og ta for stor plass. Fra mitt ståsted ser det ut som hun inntar en rolle litt utenfor prosjektet med å lage filmmanus og ønsker at Jonas skal være hovedaktøren. Hun kommenterer en del ganger når hun i egne øyne syns hun blir for styrende. Hun sier for eksempel: "Neida, jeg bare ...", "det er bare en idé, altså", eller "nå blander jeg meg så mye." Jonas derimot viser tydelig at han vil ha et samarbeid med Anne. Svært ofte smiler han og uttrykker begeistring over Annes forslag. Det er i øyeblikkene de er sammen om prosjektet at gleden og kreativiteten blomstrer mest. Jeg synes å merke en stolthet hos Jonas de gangene Anne deltar i å utforme manuset. Jonas kritiserer aldri det Anne bidrar med. Tvert imot prøver han å gjøre det lett for henne å tre inn. Et eksempel som illustrerer dette, er i starten av timen der Jonas ber Anne om å tegne. Når Anne svarer at hun er så dårlig til å tegne, sier Jonas oppmuntrende at hun godt bare kan tegne slurvetegninger. Anne sier at hun kan hjelpe Jonas, og disse ordene ser ut til å være forløsende for samarbeidet. Gjennom dem bekrefter Anne at hun vil delta. Jonas smiler og viser begeistring når Anne kommer med forslag, og jeg kjenner gleden kommer når Jonas og Anne sammen løser oppgaven med å lage et filmmanus. De trer litt ut av rollene sine som barn/pasient og voksen / psykisk helsearbeider og lar seg rive med i spillet som lekende deltakere. I disse sekvensene opplever jeg god flyt i samtalen.*

Rommet de skaper sammen, er tilgjengelig bare for de to. De hører sammen i dette rommet. De får en form for fortrolighet gjennom at de deler dette rommet og har felles sak. Å ha noe sammen med noen som ikke er tilgjengelig for andre, er som en god hemmelighet. Man kommer nær hverandre, og forstillingen opphører. Slik utvides det mentale rommet, og denne utvidelsen bidrar til lindring av lidelse.

Betydningen av barnefellesskapet steg etter hvert frem som viktig for lindring av barns lidelse. Jonas sier at han tror barn er de som først merker at andre barn ikke har det bra. De som først merker, er jo også de som først forholder seg til lidelsen. Hvis det er slik at barn forholder seg til barns lidelse før de voksne trer inn på arenaen, så blir lindringen som skjer i barnefellesskapet, interessant og viktig for å forstå hva som lindrer barns lidelse. Er det forskjeller på hvordan barn bidrar til lindring av barns lidelse, og hvordan voksne gjør det? Har voksne noe å lære av barn om lindring av lidelse?

*I samtale mellom Jonas og meg setter han ord på hvordan barn og voksne forholder seg ulikt til barn som lider. Han tror barn er de som først prøver å få barnet glad igjen. Han bruker metaforen om en båt som er i ferd med å synke: "De voksne setter sin ære på å få tettet igjen hullet. De vil til bunns. Barna derimot reagerer med en gang med å begynne å helle ut vannet. De voksne vil finne årsaken til problemene før de begynner å få gutten glad igjen. Barna derimot liker ikke at andre barn er lei seg, så de vil så fort som mulig hjelpe."*

Jeg oppfatter at et av Jonas sitt budskap i samtalen er at voksne i større grad må hjelpe barnet i nuet. Bidra til lindring i øyeblikket eller i Jonas sin orddrakt: *gjøre barna glade igjen*.

De voksne jakter på årsaker til lidelsen, mens barna bare vil gjøre barnet glad igjen. Jonas er ikke så opptatt av å finne årsaker, men løfter frem at man må være *hyggelig med barnet*, man må *smøre det*, og at det noen ganger er best om barnet får hjelp til å glemme. I motsetning til ideen om at man må finne lidelsens årsak for å kunne hjelpe og lindre, formidler Jonas betydningen av lindring i øyeblikket. Dette kan skje uten å kjenne årsaken til lidelsen, rett og slett ved å møte barnet der det er, høre på og trøste. Han forkaster ikke helt jakten på årsaker, men peker på komplementariteten i barns og voksnes måte å tilnærme seg barns lidelse på.

Det er et viktig budskap Jonas målbærer her. I vår vestlige kultur er vi vant til å tenke kausalt, altså i årsak–virkning. I et slikt perspektiv vil det være logisk å skulle finne årsaken til et problem før man kan iverksette adekvate tiltak. I et mer sirkulært perspektiv er det ikke vesentlig hva som er årsak, og hva som er virkning, og man erkjenner at en årsak like gjerne kan være en virkning, og motsatt. Barns holdninger og handlinger til andres lidelse kan synes å være mer preget av et sirkulært paradigme og et her-og-nå-perspektiv. Opplevd fellesskap med andre barn blir dermed av stor betydning for at dette perspektivet ivaretas, og for at lindring av lidelse kan skje her og nå.



Barnefellesskapet har også stor betydning for barns væremåte i konkrete situasjoner. Det kan for eksempel være korrigerende med tanke på normetterlevelse, slik utdraget nedenfor viser.

*I en situasjon i gymsalen ble Jonas tilsnakket av et av de andre barna. Han fikk kritikk fordi han var frekk i språkbruken overfor en av de voksne, og den andre gutten ba Jonas ta hensyn til at: "Hun er gammel, kanskje 50 år eldre enn deg, så det er ikke så rart at hun ikke klarer så mye." (Her handlet det om å hoppe på springbrett over på tykk madrass.) Dette ble sagt svært lavt slik at de voksne ikke oppfattet det eller kommenterte det. Virkningen det hadde på Jonas, overrasket meg. Han viste ikke irritasjon, sinne eller svarte frekt. Han bøyde hodet lett ned mot gulvet, rødmet lett og ble helt stille. Deretter reiste han seg og gikk bort til de voksne for å delta sammen med dem. Han kom ikke med flere utskjellinger av den voksne han hadde ropt til.*

Det ser ut som fellesskap med andre barn er av vesentlig betydning for barnas selvbylde. Gjennom å være en del av noe større enn seg selv som har i seg barnas perspektiver på livet, former barn hverandre. De bidrar til hverandres dannning. Andre menneskelige fellesskap kan ikke erstatte barnefellesskapet fordi de ikke har i seg barns perspektiver. Å oppleve seg ekskludert fra barnefellesskapet er lidelsesfullt for de barna som opplever det. De mister så å si seg selv ved opplevd utelukkelse fra fellesskapet. Slik sett er det forståelig at barnefellesskapets reaksjoner ofte virker sterkere på barn enn det voksnes reaksjoner og tilbakemeldinger gjør.

Betydningen av samhörighet med andre barn blir tydelig gjennom at barnas fortellinger stort sett handler om ting de har opplevd sammen med venner. De trer frem som personer gjennom å fortelle om vennegjengen, enten denne er reell eller ikke. Dette blir behandlet nærmere under overskriften "Fortellingens kraft".

### **Tosidigheten i det som lindrer**

Her er det først og fremst forskningsspørsmål 3 som søkes besvart.

I noen situasjoner kan det som på den ene siden lindrer lidelse, også bidra til å opprettholde eller skape lidelse.

*Jonas lager seg rom og pauser på mangfoldig og kreativt vis. Han gir seg selv pauser i samtalen ved å si "heh ", han nynner lavt for seg selv, går fysisk vekk fra situasjoner som blir*

*uoversiktlige, legger seg ned på sofaen etc. Han legger vekt på betydningen av avslapning, kos og samvær når han forteller hva de voksne må gjøre når barn ikke har det bra.*

Slik lager han seg rolige stunder i uoversiktlige eller vanskelige situasjoner. Han skaffer seg tid og rom til en indre samtale der han kan skape mening av det som skjer rundt han? Å skape mening, lage en meningsfull helhet er jo å lindre lidelse. Han ser ut til å gjøre dette gjennom en innkapsling av tid og rom. Slik tar han selv ansvar for å lindre egen lidelse uten aktivt å involvere andre. Det er åpenbart at det skjer lindring for han i disse rommene. Han får en ro i seg som gjør det mulig å vende tilbake til samtalen. På den andre siden kan hans måte å skape seg rom på virke forstyrrende på flyten i samhandlingen med andre. Det fører til at hans samhörighet og fellesskap med andre ikke styrkes, men kanskje til og med svekkes. Slik opprettholdes eller økes lidelsen.

Fortellinger kan også sees på som et lindrende rom. Som det fremgår av teksten under overskriften "Fortellingens kraft", får Jonas kraft og blir til gjennom fortellinger. Avstanden mellom fortellingenes virkelighet og Jonas sin daglige virkelighet kan til tider virke stor. Fortellingene lindrer, men ordene i fortellingene kan bidra til å tildekke og opprettholde lidelsen, og slik mister Jonas muligheten til å fremstå med lidelsen og få hjelp. Igjen trer tosidigheten i det lindrende frem.

### **Å holde ut er å fremstå med lidelsen**

Undertemaet er relatert til forskningsspørsmål 2.

*Jonas er sammen med tre voksne og en hund. Samtalen finner sted inne på et lite kontor, så det er trangt om plassen. Han setter seg i sofaen og får beskjed om å klappe på sofaen og be hunden om å legge seg ved siden av han. Jonas gjør det med iver, og hunden legger seg i sofaen ved siden av Jonas. Anne sitter på gulvet rett foran Jonas, og eieren av hunden sitter på gulvet ved siden av hunden. En psykisk helsearbeider sitter på gulvet lent mot en hylle på motsatt vegg. Jeg filmer sittende på et skrivebord.*

Dette illustrerer det trange rommet og de mange og uoversiktlige mulige levende bevegelser som er rammen rundt situasjonen under. Her er det liten mulighet for den enkelte til å trekke seg unna eller kunne ha regi på bevegelsene i rommet.

*Jonas virker på vakt kroppslig, rykker til når hunden rører på hodet, og flytter seg litt unna den i sofaen. Til slutt sitter han helt presset opp mot veggen mens hunden ligger utstrakt på*

*sofaen. På spørsmål om hva han ville sagt til barn som er redde for hund, svarer Jonas at det er trygt så lenge du ikke tar dem så mye i ansiktet. Anne sitter tett inntil Jonas og stryker og klapper på hunden sammen med han. Hun følger våkent med på Jonas og deltar aktivt i samværet med hunden. Hun klør hunden under haken, stryker den over snuten og klør den bak øret mens hun kommenterer det hun gjør. Hundeeieren forteller hva hunden liker, og at den er glad i å få kos. Samtalen er lavmælt og kretser rundt det å klappe, kose og hvordan hunden uttrykker gjennom hundespråket at den er snill, avslappet og trygg. Likevel opplever jeg at rommet er fylt med anspenhet. Jonas sitter så å si innesperret mellom hunden, veggen og Anne. Hans kroppsspråk står i sterk kontrast til hundens avslappethet. Jonas fremstår som en som holder ut en ubekvem og til dels utrygg situasjon, en situasjon som de voksne opplever som rolig og trygg. Det forundrer meg at Jonas holder ut. For meg kjennes det som en kraftanstrengelse å være vitne til hans anspenhet og hans trange fysiske rom. Jeg kjenner en følelse av å være innesperret og får lyst til å avslutte situasjonen.*

Å holde ut kan innebære en situasjon med avmaktsfølelse der man opplever å ikke ha kraft eller mulighet til å avslutte en situasjon som kjennes ubekvem. Man finner seg i det og tåler det. Situasjonen beskrevet ovenfor opplevdes annerledes. Jonas kunne ha avsluttet situasjonen ved for eksempel å forlate rommet, men valgte å fortsette samværet med de voksne og hunden. Det er nettopp dette valget jeg undrer meg over.

Å holde ut kan også handle om å våge å fremstå med lidelsen. Utholdenheten kan sees på som et vågestykke der man risikerer å forbli i lidelsen eller få hjelp og lindring. At Jonas viste mot nok til dette vågestykket, forteller samtidig at han hadde et tillitsforhold til Anne. Med Anne til stede våget han å stå frem med lidelsen og være i den fordi dette samtidig innebar håp om lindring.

*I de små glimtvisse sekvensene der Jonas og Anne deler opplevelser med hvordan hunden reagerer på deres berøring og kjærtegn, utstråler Jonas glede og stolhet. Korte smil og små øyeblikk av ro kan sees på videoen.*

Å erfare at det er mulig å oppleve lindring og komme gjennom situasjonen uten å måtte forlate rommet fysisk, kjennes antakelig godt for Jonas. Å holde ut kan forstås som å fremstå med lidelsen overfor en alliert hjelper. I et slikt perspektiv blir min reaksjon med lyst til å avbryte sekvensen et uttrykk for at det er tungt å være vitne til andres lidelse.

## Følgesvenner i lidelsen

Her er det en kombinasjon av forskningsspørsmål 2 og 3 som belyses.

I samværet med Jonas la jeg merke til at han ved noen anledninger aktivt brakte med seg følgesvenner inn i samtale. Nedenfor beskrives situasjoner med et par eksempler på slike følgesvenner, en sofapute i duse farger og en brun bamse. Jonas ga liv til dem begge.

*Sofaputen løfter han inn tidlig i samtalen mens de snakker om at han nå skal flytte til en annen by. Jonas gir ulike uttrykk til puta. Jeg ser for meg puta som en fortrolig kompis han har brakt med seg inn i samtalen. Når samtalen handler om flytting, avskjed og venner, synes jeg å se at puta får en trøstende funksjon. Jonas holder den foran ansiktet, legger den oppå magen sin, stryker på den. Når han forteller om at han skal gjøre noe morsomt, løfter han puta over hodet. Han legger fra seg puta når samtalen handler om konkrete ting som han kan fortelle om: PC-spill, en dag i badeland, når de gjennomgår dager og datoer for når han skal være på hjemskolen. Når temaet venner kommer opp igjen, løfter han sofaputa foran ansiktet sitt. Metaforisk får jeg et bilde av at han holder kompisen sin foran seg, mens han sier: Se, jeg har en kompis!*

Det var først gjennom transkripsjonsarbeidet at jeg for alvor ble oppmerksom på putas rolle i samtalen. Det var ikke tilfeldig når og hvordan Jonas ga liv til puta. Gjennom å studere videoen blir det synlig hvordan puta får en trøstende funksjon og hjelper Jonas til å skape et lindrende rom ved at han for eksempel gemmer ansiktet i den og stryker på den. Gjennom å vie puta oppmerksomhet og trikse med den får han også hjelp til å holde nødvendig avstand til noen av temaene i samtalen. På denne måten bidrar puta til å hjelpe Jonas i å balansere dimensjonene avstand og nærhet i samtalen.

Gjennom de kroppslige uttrykkene Jonas viser til og med puta, trer også humoren inn i samtalen. Når han legger den oppå hodet sitt, smiler han lurt til Anne, og dette løser opp stemningen i sekvenser der han synes noe er et vanskelig tema å snakke om. Puta blir også utsatt for litt hardhendt behandling enkelte ganger. Jonas kan på en lett tullede måte slå knyttneven sin i den. Som sparringpartner lar han den få gjennomgå.

Det er som om Jonas har med seg en kompis som han støtter seg til. En som trøster, beskytter og lider med han. Jonas kreativitet og evne til å skape seg følgesvenner blir enda tydeligere gjennom sekvensen nedenfor.

*Samtalen mellom Jonas og meg finner sted inne på et relativt stort rom møblert med sofa, salongbord og stoler. I sofaen sitter en bamse med vest. Tidlig løfter Jonas bamsen inn i samtalen ved å løfte den over hodet sitt når vi snakker om hvordan lillesøsteren hans kan være lei seg. Utover i samtalen holder Jonas bamsen i lufta, oppå hodet sitt, kler av den, åpner borrelåsen den har på magen, riser den, slå den, legger den fra seg, koser med den osv. Jeg kommenterer ingenting av dette i samtalen og stiller heller ingen spørsmål til bamsen til tross for at han tar stor plass i samtalen. I ettertid har jeg undret meg over hva som ville skjedd dersom jeg hadde forholdt meg aktivt til bamsen som deltaker i samtalen istedenfor å prøve å overse han. Gjennom å se på videoene får jeg et bilde av at jeg fanges i ordene fremfor å samtale med kroppslige uttrykk og ved bruk av objekter. Kanskje var dette uttrykk for en type lojalitet overfor samtaleguiden og en forsiktighet fra min side for ikke å havne i terapeutrollen.*

Jonas trenger en følgesvenn i lidelsen, en som lider med, og som han kan stole på. Gjennom å gi denne rollen til ikke-levende objekter forsøker han å skape seg en slik følgesvenn. På en og samme tid får han styrke gjennom dette, men blir også mer alene i sin lidelse.

## **Samskapingens vitalitet**

Undertemaene her er: *Fortellingens lindrende kraft, samskaping av identitet og dialogens språklige uttrykk.*

### **Fortellingens kraft**

Dette undertemaet belyser forskningsspørsmål 3.

*Det går mot slutten av skoleåret, og Jonas forteller om hyggelige ting som skal skje på hjemskolen sin i forbindelse med avslutningen. Han legger vekt på det som er annerledes fra de vanlige skoledagene, at de ikke skal jobbe, men får leke inne, spille fotball, være på datarommet, se på film, og at de skal kose seg med godteri og brus. Han formidler dette med rolig stemme, og de kroppslige uttrykkene understreker roen og lavmæltheten. Han forteller at han i går hadde den beste skoledagen noensinne. Han forteller om en skoledag uten faglig jobbing og med mye lek, kos og samvær. Jeg opplever at Jonas formidler en tilhørighet til hjemskolen sin, og han gjør det med en alvorlig mine. Anne viser interesse for Jonas' fortellinger, stiller utdypende spørsmål og bidrar til at fortellingene utdypes og nyanseres.*

*Hun hjelper Jonas til å skape sine fortellinger uten å styre dem. Denne interessen for hans fortellinger kan sees på som invitasjoner til Jonas om å fortelle mer, og ved at Jonas tar imot invitasjonene, så vokser andre og flere språklige uttrykk frem i samtalen. Gjennom fortellingene stiger glede og humor frem, men også tristhet og resignasjon.*

Gjennom fortellingen uttrykker Jonas en lengsel etter samhörighet med andre i rolige og problemfrie omgivelser. Fortellingen skaper ro i det rommet den fortelles, og alle de språklige uttrykkene harmonerer med fortellingens innhold. De kroppslige uttrykkene blir mer avslappet, og den mentale vaksomheten viker. Det er som om Jonas finner hvile i fortellingen.

Fortellingen forflytter oss i tid og rom og frigjør fantasi, kreativitet, drømmer og lek. Slik blir det mulig å prøve ut andre virkeligheter, sette ting inn i nye sammenhenger og skape ny mening og forståelse. Fortellingen gjør det også mulig å uttrykke følelser og meninger uten at det får umiddelbare konsekvenser utenfor fortellingens tid og rom. Fortellingen har mye til felles med leken. Vi blir ført av sted og lar oss virvle med, og slik endres vår horisont. Både leken og fortellingen innebærer bevegelse – en bevegelse som ikke har et endepunkt, men som bidrar til en atmosfære der forskjeller og muligheter blir tydelige og forandring kan oppstå. Slik kan man si at vi blir til gjennom leken og fortellingen. På samme måte som man spiller ut seg selv i leken, kan man si at man spiller ut seg selv i fortellingen. Vi risikerer forandring gjennom å delta.

I situasjonen beskrevet ovenfor handler Annes deltakelse om at hun bidrar til at fortellingene skapes uten at det blir hennes fortellinger. Sammen med en annen ville kanskje Jonas sine fortellinger blitt annerledes, slik er fortellingen deltakeravhengig og samskapt.

*Når Jonas forteller, legger han vekt på perspektivet med seg selv som deltaker i et fellesskap. Fellesskapet kan bestå av han og en kamerat, hele klassen hans eller fotballaget. Jonas virker kraftfull når han er en slik forteller, men samtidig får jeg ikke noe klart bilde av han som deltaker i samværet som fortellingen handler om. Han gir seg selv en lite fremtredende plass i fortellingene. Det er som om 'jeg' helt må vike plassen for et 'vi'. Han formidler stemningen i situasjonen, henleder oppmerksomheten på kos, lek og at ting er annerledes enn vanlig. Han formidler at Jonas har det godt i disse fortellingene. Men jeg klarer i liten grad å danne meg et bilde av Jonas sin deltakelse i samværet gjennom det han forteller. Likevel fremstår han med kraft når han forteller. Hvor kommer kraften fra? Han forteller ikke om egne bragder, egen unikhet. Tvert imot er han tilbakeholden med å løfte frem egne prestasjoner. Når han får*

*ros for at han er flink til å synge, har løst en skoleoppgave på en fin måte etc., så avrunder han ofte temaet på nøkternt vis.*

Jonas' fortellinger handler ikke om egne bragder. De er ikke historier fulle av handling, tempo og dramatikk. Det er stillfarne fortellinger om samhørighet, fellesskap og vennskap. De gangene Anne legger vekt på hans rolle og hans innsats i forbindelse med fortellingen, så avrunder Jonas dette for igjen å løfte frem samværet og fellesskapet. Fortellinger om samhørighet og fellesskap vil nok i ulik grad legge vekt på individets rolle i fellesskapet. Man kan tenke seg at jo mer erfaring man har med deltakelse i fellesskap, jo høyere bevissthet har man om egen rolle i fellesskapet. Det finnes ikke noe fellesskap uten enkeltpersoner og omvendt. En sterk lengsel etter samhørighet og fellesskap kan føre til en manglende erkjennelse av dette fordi det individuelle forbindes med utenforskap. Slik kan man oppleve individualiteten som en trussel og et hinder for fellesskap og samhørighet. Dette kan være en måte å forstå hvorfor Jonas som person blir så lite synlig i fortellingene, og at han runder av når Anne søker å tydeliggjøre personen Jonas.

*Jeg merker meg gleden og stoltheten Jonas uttrykker når han forteller om samvær med en venn, og at han skal få besøk av venner hjem til seg senere i dag. Under disse fortellingene snakker han raskere, virker mer våken og smiler lett. Jeg ser en gutt som lyser opp når han snakker om samvær med andre barn utenfor avdelingen. Jeg kjenner glede og fornemmer en kraft når han forteller om dette.*

Fortellingen gir Jonas mulighet til å fremstille seg som den han vil være. Gjennom fortellingen skaper han sin unike verden og denne muligheten frigjør kreativitet. Han blir ivrig etter å fremstille seg slik han vil være, og fortellingen virker tilbake på han slik at han blir fortellingen om seg selv. Det finnes flere fortellinger om oss, og noen er mer dominerende enn andre. Slike dominerende fortellinger er styrende for hvordan vi fremstår. Jonas sine fortellinger bryter med de dominerende fortellingene om han, og slik skaper han seg et større rom og flere muligheter i sin tilblivelse. Den som hører hans fortellinger eller er med på å skape dem gis et annet bilde av Jonas enn det bildet de dominerende fortellingene kan tilby. Gjennom sine fortellinger viste han han frem sin lengsel etter samhørighet og sitt behov for ro og hvile.

*Temaet venner og det å ikke ha venner har de voksne snakket mye med Jonas om. I tillegg til eget savn av venner ser det ut for meg som om Jonas har tatt innover seg at de voksne har vært / er bekymret for hans mangel på venner.*

Det kan derfor virke som et paradoks at han fremstår med stor kraft og utstråler glede gjennom fortellinger om vennskap. Men nettopp denne anledningen til å skape seg som den man ønsker å være gir kraft og styrke. Fortellingen innebærer en frihet der bare fortelleren setter grenser for hva som er mulig. Slik kan nye horisonter åpne seg.

### **Samskaping av identitet**

Her er det forskningsspørsmål 3 som belyses.

Fortellingene vi forteller om oss selv, om hvem vi er, er identiteten vår. I et narrativt perspektiv kan vi si at vi blir våre fortellinger. Jonas blir noen når han forteller, og gjennom valget av fortellinger så skaper han sin identitet. Denne skapingen skjer i et samspill med den han forteller til. Den som tar imot hans fortellinger er ikke en passiv mottaker, men en samskaper. Gjennom sin tilbakemelding i form av for eksempel oppmerksomhet, spørsmål, kommentarer, smil, latter og alvor bidrar Anne til å skape fortellingene. Jonas og Anne samskaper.

Samspill med andre er en rettesnor for hvordan vi fremstår og bestemmende for hvem vi blir. Vår identitet er altså ikke gitt en gang for alle. Den samskaper vi med andre gjennom hele livet. I samtalen mellom Jonas og Anne trer det frem mange små fortellinger om vennskap.

*Det ser ut til å være viktig for Jonas å være sammen med andre barn utenfor avdelingen, være mye på hjemskolen og være opptatt av og gjøre det barn flest gjør. Jeg ser for meg at dette kan være en måte å ivareta og beskytte egen verdighet på. Gjennom å definere seg vekk fra kategorien barn som trenger psykisk helsehjelp, trer han frem som den han ønsker å være og ser seg selv som.*

For han er det ikke realitetene i fortellingen som er viktig, det er at han kan bli tatt imot som den han ønsker å være.

*Jeg kjenner både lettelse og glede over at Anne hjelper Jonas til å definere seg i forhold til et barnefellesskap utenfor avdelingen. Hun viser stor interesse for hva han gjør sammen med venner, stiller spørsmål, lar seg begeistre over påfunn Jonas forteller om og bidrar til å lage en arena der fortellingene kan vokse frem.*

Når Anne viser interesse for og går inn i fortellingene til Jonas, så skjer det en samskaping dem imellom som tar utgangspunkt i hvordan Jonas står frem med fortellingen. Samhandlingen får større rom, blir friere og skaper vitalitet. Vitaliteten i samskapinga fører til



økt kraftfullhet hos Jonas som igjen øker samskapinga av vitalitet i samtalen. Samskapinga av vitalitet og Jonas sin kraftfullhet blir gjensidig forsterkende. Han blir til noen, den han vil være gjennom fortellingene. Enheten kropp, sjel og ånd er styrket og dette utstråler kraft. En større integrasjon av kropp, sjel og ånd innebærer lindret lidelse. Fortellingene er dialogiske, det vil si at Jonas forteller til noen som bidrar til videre utvikling av fortellingen. Dette felles ansvaret for hva som skapes ser det ut som om Jonas liker. Han svarer på tilbakemeldingene fra Anne og uttrykker ikke irritasjon hvis hennes interesse tar en annen retning enn hans. Annes spørsmål, kommentarer og kroppslige uttrykk er på ulike måter førende for den videre fortellinga. Noen ganger forsterker han det Anne viser interesse for i fortellingen, andre ganger avrunder han på nøkternt vis temaet hun viser interesse for. I denne dialogiske utvekslinga mellom Anne og Jonas samskapes vitalitet og identitet.

### **Dialogens språklige uttrykk**

Dette undertemaet er relatert til forskningsspørsmål 3.

Fortellinger kan tre frem i mange språklige uttrykk og kombinasjoner av disse. Når Jonas og Anne laget filmmanus, skapte de fortellingen først og fremst ved hjelp av tegninger. Ordene støttet opp under og supplerte tegningene, og noen ganger måtte ordene vike helt i dialogen dem imellom.

*Samtalen har mange ordløse pauser. De korteste varer 4 - 5 sekunder og de lengste har en varighet på 40 sekunder. I de fleste av disse ordløse sekvensene tegner eller skriver Jonas mens Anne ser på. I andre av sekvensene ser Jonas rett frem, eller ned på arket. Anne kommenterer ikke dette, og lar de ordløse pausene få vare. Hun lar stort sett Jonas få avslutte de ordløse pausene.*

I dagboksnotatene fra hospitering og observasjonsperioden min ved avdelingen har jeg notert ned tanker og undringer fra situasjoner der Jonas plutselig kan svinge i humør fra glede til fortvilelse. Flere av disse episodene skjer i sammenhenger der de voksne eller han selv har forventninger som han ikke klarer å innfri. Et eksempel på en slik situasjon er fra gymsalen:

*Jonas viser stor kroppslig utfoldelse og mestring av breakdance og vanskelige trampolinehopp. Han får mye ros og virker glad og fornøyd. Så forsøker han å få til et enda vanskeligere hopp og etter noen forsøk blir han med ett sint og fortvilet. Han roper høyt, banner og gråter. De voksne forsøker å trøste og gir ros, men situasjonen blir stadig mer fastlåst. Til slutt trekker Jonas seg unna. Han sitter på gulvet like foran meg og jeg får*

*følelsen av et sinne som er vevd sammen med stor fortvilelse. Hva handler denne fortvilelsen om, og hva kan lindre den? De voksne prøvde mange tilnærminger og måter å lindre på i gymsalen. De ga ros som jeg oppfattet som oppriktig, de trøstet både verbalt og kroppslig og de lurte på om han hadde slått seg. Ingenting av dette så ut til å lindre lidelsen.*

De språklige uttrykkene i situasjonen ovenfor var mange, men det var stor forskjell på hvordan de voksne og Jonas uttrykte seg. De voksnes uttrykksmåter i situasjonen var stort sett verbale til tross for noen kroppslige tilnærminger for å trøste. De prøvde gjennom ordene å forstå og trøste. Jonas brukte få ord i denne situasjonen. Han uttrykte seg med høye lyder, gråt og et rikt kroppsspråk. Man kan tenke at de språklige uttrykkene ble for forskjellige til at Jonas følte seg forstått og lidelsen ble lindret. Forskjellen mellom de voksnes måte å uttrykke seg på og Jonas sin måte ble for stor til at de klarte å skape felles forståelse.

I samarbeidet med Anne om filmmanuset var de språklige uttrykkene hos barn og voksen mer lik. Det var tegninger og kroppslige uttrykk som var bærer av samtalen dem imellom. Ordene var mindre fremtredende. Filmmanusets tema handlet om forventninger til de voksne og voksne som ikke innfrir forventningene.

*De voksne trer frem som litt latterlige og håpløse i manuset, mens Jonas er den som mestrer og prøver å lære opp de voksne. Når de voksne ikke får det til, så skyter han dem. Så viser han hvordan det skal gjøres og forlater deretter arenaen.*

Arbeidet med manuset og tegninga gjør det mulig for Jonas å samtale om forventninger på en måte som åpner istedenfor å lukke. I gymsalen tenkte jeg at samtalen etter hvert lukket for forståelse og nye muligheter. I arbeidet med filmmanuset åpnes det opp for ny forståelse og derigjennom kan lindring skje.

## **Tilblivelsens bevegelse**

Dette temaet har vokst frem på bakgrunn av undertemaene: *forskjellenes bevegende kraft, det levendes bevegelse og bevegelsens risiko.*

### **Forskjellenes bevegende kraft**

Undertemaet er relatert til forskningsspørsmål 3.

En forskjell som utgjør en forskjell, kan forstås som informasjon. Slike potente forskjeller bidrar til forandringer, de har en bevegende kraft. Når Jonas skaper seg lindrende rom, gjør han det ved å lage passe store forskjeller.

*I sine fortellinger løfter han frem situasjoner som er annerledes enn hverdagen. Situasjoner med kos, hygge, samvær med andre og noe godt å spise. Et annet trekk ved situasjonene han forteller om, er at det er mange og ulike valgmuligheter i dem – det spiller liksom ikke så stor rolle om han velger å spille fotball, gå på PC-rommet eller leke. Alle valg er like mulige og like riktige, men de er forskjellige.*

Fortellingene representerer en forskjell sammenlignet med hverdagen, men forskjellene er ikke så store at fortellingene bare blir eventyr. Forskjellene hjelper Jonas til å forstå på bakgrunn av informasjonen forskjellene representerer. Slik blir han i stand til å skape ny mening.

I samvær med hunden er det en tydelig forskjell mellom usikkerheten og redselen Jonas uttrykker kroppslig, og de verbale kommandoene han gir hunden.

*Jonas følger oppmerksomt med på hunden hele tiden. Han gir kommandoer, klapper den på ryggen, fører den gjennom hinderløypa og leker med den. Men hele tiden passer han på å holde avstand mellom hendene sine og snutepartiet til hunden. Han holder stort sett hendene sine i høyde med midjen, enten ved å plassere hendene i siden, eller rett og slett løfte dem opp når hunden nærmer seg. Unntakene er når han forsiktig skal ta imot lekegjensstander som hunden har hentet på Jonas' kommando. Jonas strekker nølende og forsiktig frem en hånd mot gjenstanden, og prøver å ta den med fingertuppene mens han står relativt langt unna hunden. Noen ganger slipper hunden gjenstanden uten at Jonas har tatt grep om den. Andre ganger beveger hunden på seg slik at Jonas rykker hånda fort tilbake, og enkelte ganger lykkes Jonas i å ta imot gjenstanden.*

Når Jonas er sammen med hunden ute, er det verbale språket hans preget av kommandoer som: Apport! Hent! Sitt! Rull rundt! Forskjellen mellom et kroppsspråk som uttrykker usikkerhet, og et verbalt kommandospråk er tilsynelatende stor. Vekselvirkningen mellom disse forskjellene så ut til å gi Jonas betydningsfulle erfaringer som gjorde det mulig for han å forstå noe nytt om sin egen rolle i samspillet. Når han gir kommandoer, lystrer hunden stort sett. Jonas erfarer at han kan ha kontrollen over samhandlingen med hunden samtidig som han er litt engstelig og usikker. Denne erfaringen bidrar til at han tåler usikkerheten, for han vet at

han kan gi en kommando som stopper hunden. Det er som om han utforsker disse forskjellene, og etter hvert skjer det en forandring i Jonas' væremåte vis-à-vis hunden.

*Det skjer mange vendinger i samhandlingen ute mellom Jonas og hunden. Noen av disse er knyttet til hvor stor plass leken får ta i samhandlingen. Etter hvert er det som om Jonas får større frihet til å gå inn i lek med hunden. Han utvider rommets grenser, viser impulsivitet og finner på nye ting å gjøre sammen med hunden. Han smiler oftere, og de kroppslige uttrykkene hans tar større plass, bevegelsene virker friere.*

### **Det levendes bevegelse**

Her er det forskningsspørsmål 2 som søkes besvart.

Bevegelse er forandring i tid og rom. For å illustrere hvordan bevegelse fordrer tid, kan man tenke seg en pil i bevegelse. Pilen forflytter seg ikke i rommet i et gitt øyeblikk som er kort nok. Slik kan man si at pilen er både i bevegelse og i ro.

Jonas utforsker bevegelse på mange måter. Han undersøker dynamikk og bevegelse fra mange ulike posisjoner. Bevegelse i levende liv og det levendes bevegelse var et sentralt område for utforskningen.

*Samtalen mellom oss starter med at Jonas prøver videokameraet. Han sier han vil teste ut en funksjon på kameraet som handler om å filme ting som er i rask bevegelse. Han instruerer meg i å bevege meg raskt foran kameraet. Han vil jeg skal hoppe inn foran kameralinsa. Han forteller om hvordan det å filme en fotballkamp for eksempel krever noe annet enn det å filme noen som står stille. Jeg kjenner jeg får lyst til å være med på dette, selv om jeg føler meg relativt lite elegant der jeg hopper frem. Jonas har en nøktern undersøkende holdning. Han ler ikke av mine hopp og sprell, men ber meg prøve om igjen. Så konkluderer Jonas med at kamerafunksjonen virker, men ikke så veldig godt. Han avslutter seansen med å legge inn en automatisert oppstart på filmen som teller ned 3-2-1 på skjermen, slik man kan se på eldre filmopptak. Smilende teller Jonas ned tre-to-en null!*

Ved å stille seg bak kameraet og gi meg instruksjoner, skaper Jonas seg en posisjon der han er fri til å studere levende bevegelse uten at han selv deltar, og uten at de levende bevegelsene oppleves truende for han. Det er han som har regien. Samtidig er han opptatt av å se om kameraet klarer å fange de samme bevegelsene som han som levende person er i stand til å oppfatte. Kanskje må det et menneske til for å oppfatte helheten i menneskelig bevegelse?

*Flere ganger bruker han uttrykk som 'bevegelige objekter' og 'levende objekter' om andre personer. Dette skjer i sammenhenger der andre har plaget han, eller utgjør hindringer, som han kaller det. De andre omtales da som 'objekter'. Når han omtaler den som blir plaget, bruker han uttrykket 'levende person'. I lys av dette kan jeg forstå hans årvåkenhet og vaksomhet i samhandling med andre, både mennesker og dyr. Levende liv rundt seg krever at han følger oppmerksomt med.*

Å være observant på bevegelser rundt oss er en forutsetning for samhørighet og fellesskap. Vi lever i en vekselvirkning mellom å bevege og bli beveget på mange ulike nivåer. Levende liv er uforenlig med stillstand i tid og rom, men vi kan til en viss grad styre om, og hvordan, vi lar oss føre hen i en bevegelse. Noen ganger kan enkelte bevegelser virke skremmende, og vi forsøker å ikke la oss involvere, men søker å innta betrakterens rolle. Jeg ser Jonas' utforskning av bevegelse som en måte å utforske selve livet på.

*Jonas ser og undersøker bevegelser. Jeg merker at hans fascinasjon av bevegelse gjorde at også jeg ble opptatt av bevegelse, ikke bare kroppslig bevegelse, men bevegelse som dynamikk, forskjeller og forandring.*

Det er mange måter å utforske bevegelse på. Jonas prøver ut sammenhengen mellom bevegelse og kontroll. I hvor stor grad kan man tillate seg å bevege, og å bli beveget, og likevel inneha kontroll? Hva slags bevegelser er forenlig med å ha oversikt? Dette er eksempler på spørsmål Jonas' utforskninger inspirerte meg til å reflektere over.

### **Bevegelsens risiko**

Undertemaet er relatert til forskningsspørsmål 2.

Å være i live betyr å være i bevegelse. Noen ganger kan det oppleves som en trussel å måtte være i bevegelse, og vi får lyst til å stille oss utenfor livet som utspiller seg. Vi kan ha et ønske og en intensjon om hvor bevegelsen skal føre oss, men bevegelsen har sine egne krefter og skjer kontinuerlig. Slik kan bevegelse oppleves som risikofullt. Vi vet ikke hvor vi havner.

*Jonas forteller at han følger godt med på det som skjer rundt han. Han bruker ofte verbet 'å se'. Han forteller at det alltid er noe småtulling og krangel i klassen. "Og jeg ser jo på mange", sier han. Videre sier han at det er en liten uvane, og at han noen ganger synes det er dumt at han gjør det, for da blir han også urolig. Jeg kjenner strevet Jonas står i. Han følger*

*oppmerksomt og vaksomt med på livet som utspiller seg rundt han, prøver å holde avstand, og blir bærer av en stor uro.*

Å forsøke å få oversikt over de mange bevegelsene som utspiller seg rundt han, kjennes som en nødvendighet for Jonas. Slik forsøker han å skaffe seg forutsigbarhet. Å overskue alle bevegelser stiller krav om at betrakteren selv inntar et ståsted som er fast og ubevegelig, slik at bevegelsene kan vurderes mot et fast referansepunkt. Som mennesker er vi selv i kontinuerlig bevegelse, vi lar oss rive med og virvles inn i dynamiske prosesser mens vi forflytter oss i tid og rom. Å forsøke å innta et fast referansepunkt for alle levende bevegelser som omgir oss, er slik sett en umulighet, og selve forsøket hemmer vitalitet i eget liv. Slik får livskraft og livsglede dårlige vilkår.

*Jonas er ikke en likegyldig betrakter. Han bryr seg, og han mener noe om det som skjer. Men han lar seg ikke virvle inn i samspillet. Jeg får bilde av en dommer i en fotballkamp. Han er til stede i kampen, men har et annet og vurderende blikk på spillet enn deltakerne har. Han kan kanskje ha lyst til å delta i spillet, men da må han gi slipp på dommerblikket. For en dommer er et vurderende blikk på spillet nødvendig. Men hvorfor er det nødvendig for Jonas? Noen ganger ser jeg for meg at han vurderer hvilke muligheter han har for deltakelse i en konkret samspillsituasjon. Andre ganger ser jeg for meg at han vurderer fare, og noen ganger ser det ut som om han vurderer for å forstå menneskelige væremåter.*

I leken blir betrakteren borte, og det verbale og kroppslige språket går fra å være betrakterens til deltakerens. Det er som om leken har en frigjørende kraft som får Jonas til å gi opp strevet med å prøve å få oversikt over det bevegelige. Han blir istedenfor selv en del av det bevegelige. De kroppslige bevegelsene hans blir større og tar mer plass, og de verbale uttrykkene inneholder rop og gledesutbrudd. Leken gir han mulighet til å fremstille seg selv, og Jonas trer tydelig frem i leken.

*I leken gjør han ikke lenger vurderinger av noe som skjer utenfor seg. Han er i leken, og det er som om han har fått kraft til å frigjøre seg fra de båndene som det vurderende blikket har lagt på han. Båndene som holder det verbale og kroppslig språket hans innenfor et alvorlig, undersøkende og analytisk image, løsner. Jeg kjenner glede og lettelse i disse sekvensene av lek.*

Leken reduserer bevegelsens risiko for Jonas. Det er ikke maktpåliggende for han å vite hvor bevegelsene fører hen. Han lar leken regjere. I lekens verden er hverdagens risikomomenter

opphevet, og det er andre regler som gjelder. Det oppstår en egen atmosfære i leken der man er fri til å være den man er, kunne ta i bruk andre deler av sitt potensial, og høste nye erfaringer. Slik blir leken en viktig arena for menneskets tilblivelse.

Leken er derfor ikke risikofri, den kan føre til endring. Men fordi endring ikke er et mål for selve leken, oppleves ikke denne risikoen for den lekende. Den lekende er henført i leken.

## Kroppens tale

Tilhørende tre undertemaer er: *kroppslige uttrykk, kroppen åpner der ordene tildekker, og samtalens kroppslige vesen.*

### Kroppslige uttrykk

Dette undertemaet er relatert både til forskningsspørsmål 2 og 3.

De kroppslige uttrykkene mellom barn og voksne var mange. De kunne variere mellom store kroppslige bevegelser knyttet til fysisk aktivitet, og mindre bevegelser for å koble seg til den andres kroppsspråk i vanlige situasjoner slik at de skapte et felles språk samtalen kunne finne sted i. Ofte var det kroppslige språket en sterkere bærer av samtalen enn ordene.

I en samtale samtaler man alltid om noe. I søken etter forståelse av saken man samtaler om, vil de språklige uttrykkene være både av verbal og kroppslig karakter. Voksne har naturlig nok et større repertoar av verbale språklige uttrykk enn barn, mens barns kroppslige uttrykk kan virke mer mangfoldig og tydelig enn de voksnes. Derfor kan det være en utfordring for voksne og barn å skape et språk sammen der ny forståelse trer frem.

*Jonas forteller ingen lange historier, men jeg synes likevel jeg ser at de kroppslige uttrykkene hans endrer seg i de sekvensene der han forteller om vennskap. Han illustrerer fortellingen med kroppslige uttrykk, varierer toneleie og styrke, og virker mer våken. Jeg ser en mer avslappet kropp med større flyt av kroppslige uttrykk, og mindre repeterende bevegelser. Hvordan forstå denne endringen i kroppsspråket? Jeg tenker meg at når tanker, fantasier og drømmer overstiger tid og rom og vi er i en skapende bevegelse av oss selv gjennom fortellingen, vil kroppen følge med i flyten og den skapende prosessen. De kroppslige uttrykkene blir en del av den personen, identiteten vi skaper. Det monotone, repeterende viker for et større mangfold i uttrykkene og mer flyt. Istedenfor å tenke kausalt, at lindret lidelse*

*fører til endring av kroppslige uttrykk, vil jeg velge en sirkulær tilnærming. Aktivitetene i gymsalen, med mange og ulike kroppslige uttrykk, bringer frem tanken om at kroppslige uttrykk og lindring av lidelse står i et sirkulært forhold til hverandre.*

Lindring av lidelse kunne sees i et endret kroppsspråk hos barna. Det var som om lindringen slapp kroppen fri slik at de kroppslige spenningene slapp taket. Kroppsuttrykkene ble mer mangfoldig, og på samme tid mer samstemt og flytende. De føyet seg inn i en tydeligere helhet av kroppslig tale. Når de voksne fremsto med et slikt kroppsspråk i det kroppslige samspillet med barna, bidro dette i seg selv til lindring av barnets lidelse.

*Når jeg ser på videoen fra sekvensen inne sammen med hunden, blir jeg slått av kontrastene i de kroppslige uttrykkene. De voksne har for det meste rolige og avslappede kroppslig uttrykk. Det gjelder også hunden, mens Jonas' kroppslige uttrykk vitner om anspenhet, vaksomhet og usikkerhet. Samtidig viser Jonas et ønske om nærhet til hunden. Hans forsiktige klapping og prøvende, usikre tilnærming til hunden gjøres mulig gjennom at den ene psykisk helsearbeideren, Anne, sitter tett inntil både hunden og Jonas og stryker, klapper hunden mens hun kommenterer rolig det hun gjør til Jonas. Hun inviterer Jonas inn i samhandling med hunden gjennom sin samhandling med dem begge. Jonas viser henne tillit og blir en forsiktig deltaker i den fysiske samhandlingen med hunden. Psykisk helsearbeider, Anne, svarer an på Jonas ansente og usikre kroppslige tale gjennom konkret og rolig tale, og et annet kroppsspråk som er tillitsskapende, og som gir muligheter til å forholde seg friere og mer avslappet. Anne bidro til å lindre Jonas lidelse, og hun lyktes ikke i kraft av å være rollemodell eller argumentere med Jonas. Hun lyktes gjennom å se hans kroppslige anspenhet, svare an med et kroppslig språk i samtalen og styrke hans trygghet i samhandling med hunden.*

I sekvensen beskrevet ovenfor er de kroppslige uttrykkene de bærende i samtalen. Gjennom kroppslig nærhet skapes et felles språk der lindring finner sted. Dette fordrer et tydelig og aktivt kroppsspråk fra den voksne og at man, som Anne, stoler på de kroppslige uttrykkenes lindrende evne.

I møte med noen som er i sorg, kjenner vel de fleste at ordene kommer til kort. Ofte skaper de ingen felles forståelse, eller trøst. Men kroppslige uttrykk kan lindre der ordene ikke har lindrende effekt. Bevissthet om, og tydelighet i kroppslige uttrykk er kanskje først og fremst knyttet til vår omgang med små barn. Små barn uttrykker ikke ved hjelp av ord hva som plager dem, og vi trenger heller ikke ord for å trøste dem. I møte med Anne og Jonas erfarte



jeg at kroppsspråket kunne være like sentralt som ordene. I de sekvensene der de stolte på kroppsspråket som bærer av lidelse og lindring, oppnådde de samhörighet og felles forståelse.

### **Kroppen åpner der ordene tildekker**

Her belyses forskningsspørsmål 2.

Språket vårt kan ha stor eller liten grad av samsvar mellom de verbale og kroppslige uttrykkene. Vi er vår kropp, men vi er ikke våre ord. Sagt på en annen måte kan vi la ordene uttrykke andre ting enn vårt sanne jeg, mens kroppen er vårt sanne jeg. Pust, hjerterytme, rødme, kroppsspenninger, skjelvninger, uro etc. viser oss frem på godt og vondt, lar seg i liten grad manipulere.

*Mitt inntrykk av Jonas' verbale uttrykksform er at han søker å berolige de voksne. Han prøver å forsikre om at han har venner og at det er helt greit å skulle flytte. Han snakker i et høflig språk, og når Anne snakker om ting Jonas synes er vanskelig, prøver han å runde av den sekvensen av samtalen ved kort å si at alt går greit, eller ved å si at han vil snakke om noe annet. Det er som om Jonas velger sine ord med omhu for at de voksne ikke skal bli bekymret, og slik prøver han å bevare ro og forutsigbarhet rundt seg. Kontrasten mellom Jonas' kroppslige uttrykk og ordene han velger, gir meg tanker om at voksnes opptatthet av å kle opplevelser og fenomener i ord kan tildekke barns lidelse. Ordene blir de gyldige uttrykkene. Slik kan ønsket om å tydeliggjøre ved å kle i ord medføre tildekking av lidelse.*

Ved flere situasjoner tydeliggjør videoene et stort sprik mellom det ordene uttrykker, og det kroppen uttrykker. Der ordene søker å formidle at ting går greit og at det ikke er noe å bekymre seg for, formidler den kroppslige talen ubehag og uro ved for eksempel rastløse bevegelser, å gjemme ansiktet i hendene, se vekk, dunking med knyttneve i sofaen, fikling med klærne og tramping med beina. Det er som om kroppens tale protesterer mot det ordene prøver å formidle. Sagt på en annen måte kan det forstås som om kroppen åpner opp der ordene tildekker. De gangene de voksne våget å la barnets kroppslige uttrykk være styrende for samtaleens videre gang og selv tok i bruk kroppslig tale, fikk de stor troverdighet hos barnet.

*Jeg var til stede ved flere anledninger der jeg så hvordan Anne og noen av de andre ansatte var oppmerksomme på barnas kroppslige uttrykk, og svarte an på dem med sine kroppslige uttrykk. Jeg synes selv det var disse ansatte jeg ble best kjent med gjennom at de raskt fremsto som tydelige personer for meg. Slik er det antakelig for barna også. I mine samtaler med*

*barna var det mange av de samme ansatte barna trakk frem som positive eksempler i ulike sammenhenger.*

### **Samtalens kroppslige vesen**

Undertemaet belyser forskningsspørsmål 2 og 3.

En samtale er alltid kroppslig i den forstand at den bæres av pust, vokale kroppslige lyder som for eksempel ord, kroppslige uttrykk og bevegelser. Vi mottar inntrykk og uttrykker oss gjennom kroppen. Kroppen er meddelende i samtalen. Det dualistiske synet på kropp og sjel preger nok fortsatt vårt syn på kroppslig tale, og hvilke uttrykk vi legger vekt på i en samtale. Ordene kan synes å ha forrang, og står noen ganger i fare for å tilsløre potensiell felles forståelse som kroppslige budskap kan gi.

I samtalen nedenfor er det som om Jonas har tatt en bestemmelse om å formidle et for han viktig budskap om hvordan hjelpe barn som lider. Han tegner med fast hånd mens han snakker.

*Jonas reflekterer mens han snakker, ombestemmer seg og avbryter setningen midt i et ord før han fortsetter. Tempoet varierer fra raskt til langsomt. Noen ganger nøler han og prøver ut en tankerekke, andre ganger snakker han bestemt. Jeg synes jeg har et bevisst forhold til det å ikke avbryte barn, men la dem få snakke ut. Likevel opplevde jeg i samtalen med Jonas at vi flere ganger snakket samtidig. Det var som om jeg ikke klarte å finne hans rytme og tilpasse meg den. Han sukker ofte i samtalen, puster tungt og ser av og til ut av vinduet. I de ordløse pausene (fra 4 til 11 sekunders varighet) virker det som han er i en aktiv indre dialog. Han rynker panna, klør seg i hodet og ser ut i lufta.*

Den kroppslige talen i sekvensen ovenfor omfatter ingen store kroppsbevegelser, men pusten, sukkene, ansiktsuttrykkene og blikket vitner tydelig om anstrengelsene og konsentrasjonen samtalen krever av Jonas, og dermed også om hvor viktig det er for han å gjøre seg forstått om temaet lidelse og lindring. Jeg opplever det som en svært spennende og kroppslig anstrengende samtale.

Den subjektive kroppslige erfaringen kommer til uttrykk når vi samtaler om å stå utenfor fellesskapet. Han illustrerer utenforskap med en tegning av en strekmann som gråter og står langt unna en samling andre strekmenn. Mens han tegner sitter han rolig, alvorlig og konsentrert. Han bruker få ord, og de han bruker, uttaler han kort og bestemt.

Kroppsholdningen hans er tillukket og han ser ikke på meg. Jeg får bilde av en kropp som har erfart lidelsen ved utenforskap, og som pansrer seg mot nye angrep.



## **DEL IV**

## 10 OMSORGSSAMTALE MED BARN – EN TEORIMODELL

I dette kapitlet presenteres den nye forståelsen slik den fremstår gjennom en fortolkende samtale mellom funn fra teoridelen og funn fra empiridelen. Denne samtalen finner sted i omsorgsvitenskapens rom og besvarer forskningsspørsmål 4. Den nye forståelsen presenteres i form av en teorimodell om omsorgssamtale med barn. Å presentere innebærer ifølge Eriksson (2009) en tolkning av forståelsen. En teorimodell er en tankekonstruksjon som beskriver en avgrenset del av virkeligheten (Nåden, 2000). Den representerer en forenkling og formidler noen sentrale elementer og relasjonen mellom disse slik forståelsen er på det aktuelle tidspunktet.

Ved å fremstille teorimodellen visuelt åpnes flere muligheter for å uttrykke forståelsen enn bare gjennom ord. Samtidig er det en utfordring å unngå at den visuelle modellen uttrykker en statisk tilstand. Teorimodellen representerer et glimt av en aktiv fortolkende prosess der bevegelse og endring skjer kontinuerlig.

Teorimodellen kan sies å representere en ny forståelseshorisont for omsorgssamtale. Denne forståelseshorisonten har vokst frem gjennom en hermeneutisk prosess der viktige deler av materialet har omhandlet lindring av barns lidelse. Men den nye forståelsen er ikke kun relevant med tanke på barn. Den fører også til en ny forståelseshorisont knyttet til omsorgssamtale generelt.

Teorimodellen innebærer et høyere abstraksjonsnivå enn fortolkningene av teoretisk og empirisk materiale. Her søkes en helhetlig utlegning av hva som er virksomt og bidrar til lindring i samtale med barn. Til grunn for dette abstraksjonsnivået ligger fortolkningene av begrepsbestemmelsen, fortolkningene av de filosofiske tekstene og fortolkningene av casestudiene. Av begrepsbestemmelsen fremgikk det at *samtale* gjennom sin høye synonymitetsgrad til *konversasjon* kan knyttes til noe bevegende i et fellesskap, eller en relasjon. Gjennom denne bevegelsen skapes en forandring.

I resultatene fra teoridelens utforskning av samtalebegrepet, og fra den empiriske studien, steg *bevegelse* frem som et sentralt begrep. På et ontologisk nivå er tilblivelsen, det å bli til som menneske en kontinuerlig bevegelse. Bevegelse utgjøres av forandring i tid og rom, og alt liv kjennetegnes av bevegelse. I Aristotelisk tradisjon forstår man bevegelse (kinesis) som

forandring. Det kan være snakk om en kvalitativ forandring, en kvantitativ forandring, forflytning eller en vesentlig forandring som innebærer at noe opphører å være det det var.

En bevegelse kan sees på som om den er sammensatt av mange bevegelser. Den kan være stor eller liten og føre til en ugjenkallelig forandring, eller ikke. Bevegelse kan være både fysisk og mental, og bevegelsens karakter gjør at det ikke er mulig å overskue et sluttprodukt. Å bevege og å la seg bevege innebærer derfor alltid at vi står overfor noe nytt og usikkert. Bevegelse kan være transcendent eller immanent. Bevegelse kan ha en klart definert retning, eller fremstå som kaotisk. Bevegelse kan lades med positive og negative verdier. En bevegelse lar seg på sett og vis ikke fange i ord fordi den har endret seg idet ordet skrives. Derfor er det nok ofte konsekvensene av bevegelse vi beskriver i ord.

At bevegelse er et kjennetegn på liv og vitalitet, gjør at bevegelse er livgivende. Den skaper håp fordi bevegelsen i seg selv gir opplevelse av endring. Slik kan vi forstå at også bevegelser som ikke har en tydelig ønsket retning, kan bidra til håp fordi den utfordrer opplevelsen av det fastlåste.

Bevegelse utgjør en hovedkomponent i teorimodellen, ut fra antakelsen om at lindring er bevegelse. I omsorgssamtalen oppstår en bevegelse som lindrer lidelse.

Den lindrende bevegelsen får sin retning i en samskaping der krefter som påvirker den ønskede retningen for bevegelsen, forsterker hverandre og motkrefter reduseres. En slik forening og samordning av krefter vokser frem i en kreativ prosess som forutsetter tillit. Omsorgssamtalen løfter denne prosessen frem og muliggjør den lindrende bevegelsen.

En annen hovedkomponent i teorimodellen er fellesskapets forutsetninger og dets bevegende kraft. Mennesket søker ut over seg selv og konstitueres, eller blir til i, og gjennom et fellesskap med andre. På et ontologisk nivå kan vi snakke om et livsfellesskap der vår væren er sammenvevd og vi er gjensidig avhengige av hverandre.

Å tre inn i fellesskapet som seg selv her og nå, er en forutsetning for å samhandle med andre slik at både en selv og andre føres videre i prosessen med å bli til. Vi forstår oss selv gjennom andre, og hvis vi ikke trer frem som autentiske i situasjonen vil den andres bidrag til ny forståelse være basert på gale premisser. Vi fratar da oss selv og den andre muligheten for ny forståelse. Autentisitet og tillit er en forutsetning for fellesskap der man vil hverandre vel. Å våge å invitere inn i fellesskapet, og å våge å fremstå som seg selv, er to sider av samme sak –

et kjærlighetsfylt fellesskap. Kjærligheten manifesterer seg gjennom autentisiteten og tillitens tilstedeværelse.

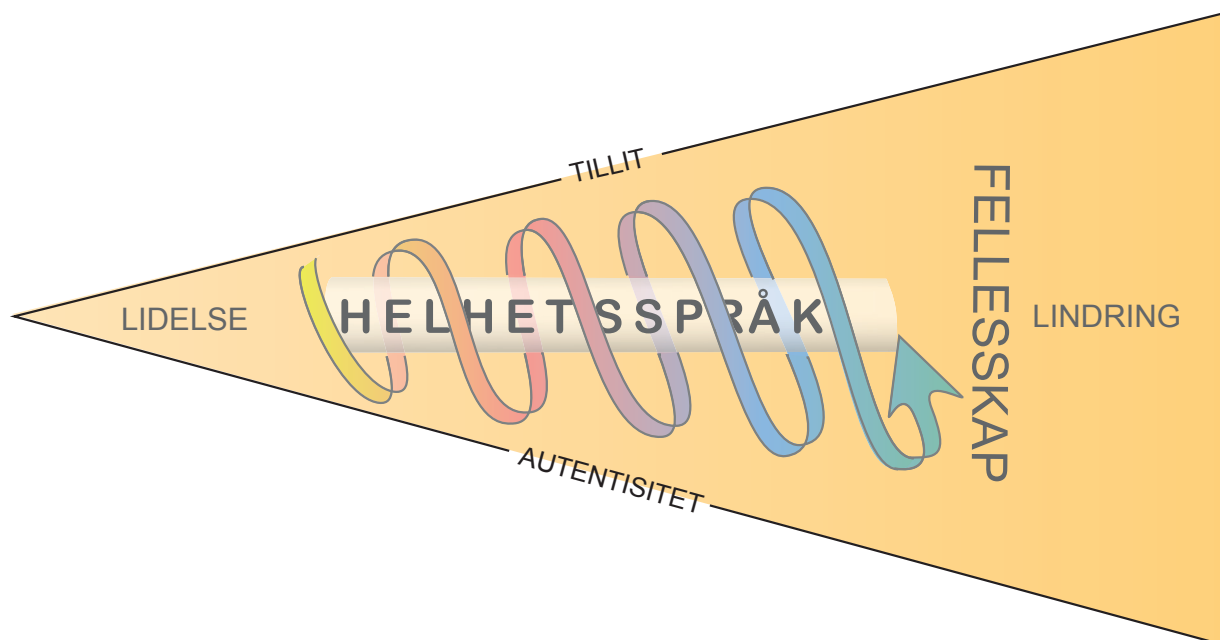
Den tredje og siste hovedkomponenten i teorimodellen er betydningen av et helhetsspråk der mennesket som en enhet av kropp, sjel og ånd, får frihet og utvidede muligheter til å samskape ny forståelse og dermed lindre lidelse. Kroppens tale er alltid til stede i samtalen, mens ordenes tilstedeværelse kan variere. Kroppens tale og ordenes tale kan være samstemt, eller ta ulike veier. For ikke å redusere mennesket, men la enheten av kropp, sjel og ånd tre frem i samtalen, er det nødvendig å sette fri ulike uttrykksformer. Samtalens språk må være et helhetsspråk som frigjør språklige uttrykksformer der mennesket kan tre frem som en tydelig enhet. Først da rommer samtalen menneskets kreative kraft til lindring av lidelse og full tilgang til verden.

Teorimodellens tre antakelser er:

- *Omsorgssamtalen skaper en lindrende bevegelse.*
- *Autentisitet og tillit er fundamenter for fremveksten av et kjærlighetsfylt fellesskap som gir kraft og retning til den lindrende bevegelsen.*
- *Menneskets enhet kropp, sjel og ånd ivaretas og styrkes gjennom et frigjørende helhetsspråk som utgjør omdreiningsaksen for den lindrende bevegelsen.*

Formuleringen av antakelsene uttrykker en form for kausalitet. Jeg velger å se dette som en tilnærmet punktuering i en sirkulær forståelse. Formulert årsak og virkning kan bytte plass uten at antakelsen blir mindre sannsynlig. Man kan for eksempel snu på kausaliteten i den første antakelsen og si at: *Den lindrende bevegelsen skaper omsorgssamtalen.* Begge antakelsene kan være like sannsynlige, men den valgte punktueringen uttrykker en tolkning og en vektlegging som synes mest fruktbar i denne sammenhengen. Erkjennelsen av at det er og blir en punktuering og ikke et uttrykk for *det eneste sanne* årsak-virkningsforholdet, er viktig.





Figur 8 Teorimodell for omsorgssamtale med barn

## Lindring er bevegelse

Teorimodellen er fremstilt som en form for lyskjegle. I lidelsen oppleves et statisk preget utenforskap. Sæteren (2006) bruker uttrykket *lidelsens romforminskende univers*. Opplevelsen av krenket verdighet og skam fører til at man kjenner en trang til å gjemme seg både for seg selv og andre slik Wiklund (2000) beskriver. Fredriksson (2003) bruker uttrykket fasade som en illustrasjon på hvordan man kan forsøke å gjemme seg og beskytte seg for skammen ved å holde lidelsen skjult. Samtidig som slike strategier kan sees, finnes det i lidelsen en lengsel etter fellesskap. Lidelse er utgangspunktet for den lindrende bevegelsen, men før denne bevegelsen har startet har fellesskapet lite rom. Som beskrevet i kapittel 3 trengs det

medaktører for at lidelsens drama skal kunne utspilles. Som medaktør oppfatter man og bekrefter lidelsen. Å oppfatte lidelsesuttrykk innebærer en sensitivitet overfor den andre som et helt menneske. Dette gjør bekreftelse av lidelsen mulig, selv om den lidendes strategier kan være preget av fasade og en bortvendthet fra fellesskapet.

Lindring av lidelse innebærer en forflytning fra innelukkethet til deltakelse i et fellesskap. I livsfellesskapet skjer vår tilblivelse, vi dannes og blir til som unike mennesker. Mennesket vil derfor alltid være i en bevegelse rettet mot et fellesskap. Men denne bevegelsen er ikke rettlinjert og enhetlig. Den består av mange ulike bevegelser og krefter som i et gitt øyeblikk kan ha andre retninger enn fellesskapet. Den helhetlige bevegelsen er likevel rettet mot et fellesskap fordi det er sammen med andre at vi utvikler oss og blir til. Menneskets lengsel etter fellesskap er en sentral antakelse, som beskrives i mye av den omsorgsvitenskapelige forskningen (Lindström, 2006; Eriksson, 2007; Rehnsfeldt og Arman, 2008). Gjennom fellesskapet bekreftes ens menneskelighet og man får mulighet til å være et medmenneske.

Ueland (2012) hevder at lidelse kan frisetse lengsel som bevirker en kraft til helse. Dette samsvarer med denne studiens antakelse om at lindring er bevegelse. Man kan tenke seg at lengselen etter fellesskap, etter å få være et medmenneske, bevirker en kraft som i omsorgssamtalen bidrar til samskaping av den lindrende bevegelsen.

## **Et kjærlighetsfylt fellesskap fundert på autenticitet og tillit**

Autenticitet vil si å være tro mot sitt sanne jeg og å fremstå med ekthet. For den som lider vil en slik ekthet representere noe sant menneskelig. Autenticitet fortrenger roller og fasader og innebærer en åpen utleverthet der personen trer frem med sin sårbarhet. Den som lider lengter etter fellesskap og forankring i noe sant felles menneskelig. En tydelig og ekte fremtredelsesform som person og medmenneske tydeliggjør felles menneskelige erfaringer mellom den som lider og omsorgsutøver.

Autenticitet forbindes ofte med å uttrykke et *sant selv*. Løvold (2006) peker på at dersom vi anser *selvet* som multippelt og bevegelig over tid, istedenfor som en fiksert kjerne, så vil autenticitet være en prosess som endres etter kontekst og tidspunkt. Autenticitet vil da handle om et spontant uttrykk for selvet i et gitt øyeblikk, mens inautenticitet kan knyttes til væremåter og handlinger som søker å skape bestemte bilder av *selvet* overfor andre. Denne

måten å tenke om autenticitet på åpner for en prosessuell dimensjon ved begrepet. Istedenfor å tenke at vi enten er autentiske eller inautentiske, kan vi betrakte autenticitet som summen av øyeblikksbilder. En slik forståelse av autenticitet innebærer at vi kan være autentiske uten å blottlegge oss helt, eller være uten noen form for maske eller fasade. Autenticitet blir da noe annet enn å *fremstå naken*. Med utgangspunkt i forståelsen av selvet som multiplisert og bevegelig, vil autenticitet ikke være et uttrykk for et helhetlig *sant selv*. Men autentisk væremåte fordrer at man er tro mot, og ikke fremstiller seg på tvers av, *selvet*.

Caritasbegrepet i omsorgsvitenskapen setter ord på kjærlighetens og barmhjertighetens fundamentale plass, det er omsorgens grunnmotiv. Å våge å være autentisk i møte med et lidende menneske, er uttrykk for kjærlighet og at man stoler på den kraften kjærligheten har. Autenticiteten blir en forutsetning og en garantist for et sant menneskelig fellesskap, et fellesskap som forankrer den lidende og skaper ny forståelse. Dette fellesskapet utvides kontinuerlig ved at det skapes sammen med andre.

Tillit er det andre fundamentet som bærer og rammer inn fellesskapet og den lindrende bevegelsen. Martinsen (2005) mener at samtale er å våge seg frem mot den andre. Man kan bli møtt, men risikerer også avvisning og krenkelser. Hun viser til Løgstrup som understreker tillitens betydning i samtalen. I omsorgssamtalen er relasjonen mellom deltakerne asymmetrisk. Den som skal hjelpe har ansvar for å tilrettelegge for et tillitsfullt forhold. Å være den som først våger seg frem mot den andre i tillit, er hjelperens ansvar. Å bli vist tillit er å få bekreftet sin medmenneskelighet og sin tilhørighet i det menneskelige fellesskapet. En slik bekreftelse gir en opplevelse av styrket verdighet, og slik våger vi selv å utlevere oss i tillit.

Tillitens mest allmenne kjennetegn er få forholdsregler, skriver Grimen (2009). At man tar få forholdsregler, vil si at man trer frem som sårbar. Den som blir vist tillit svarer, og blir ansvarlig for ivaretagelse av den andre. Sårbarheten er en oppfordring til ivaretagelse mener Martinsen (2012). Å vise tillit, og å våge å fremstå som sårbar, blir da uttrykk for at man stoler på den andres ansvarlighet, og kan legge vekk egne forholdsregler. I tilliten er det altså en forventning om ivaretagelse. I utvist tillit ligger en invitasjon til ansvarlighet. Man kan tenke seg *ansvar* og *tillit* som gjensidig avhengig av hverandre. De er gjensidig forsterkende, samtidig som mangel på det ene svekker muligheten for det andre.

## Et frigjørende helhetsspråk

Bildet av mennesket som en enhet av kropp, sjel og ånd tildekkes ofte av enklere bilder der enheten deles opp. Å studere kropp og sjel hver for seg kan gi verdifulle bidrag til ny forståelse, men samtidig kan det medføre at enheten blir mindre tydelig. Det verbale språket er kanskje bedre egnet til å uttrykke dekonstruksjon og fragmenter fremfor helhet og enhet. Gjennom ordene er det lettere å uttrykke stabilitet og avgrensning fremfor bevegelse og endring. Å avdekke sammenhenger uten å ende opp i kausal tenkning, er språklig utfordrende. Mangfoldige nyanser, dimensjoner, sammenhenger og endringer krever et språk med mangfoldige uttrykk og inntrykk. Et slikt språk betegnes i denne studien som helhetsspråk. Helhetsspråk er uttrykk og oppfatning av uttrykk i ord, symboler, bevegelse, kroppsuttrykk, berøring, formet lyd etc. knyttet til menneskelig aktivitet i videste forstand (Johannessen og Gulbrandsen, 2010).

At Gadamer (2007) poengterer at vi *er* språk, styrker betydningen av være oppmerksom på helhetsspråket. Helhetsspråk styrker bildet av mennesket som en enhet ved at kropp, sjel og ånd trer frem språklig. Berøring er ifølge Kasén (2002) en sentral dimensjon ved omsorgsrelasjonen og berøring omfatter enheten kropp, sjel og ånd. Et helhetsspråk åpner porter slik at berøring og bevegelse kan finne sted. En omsorgssamtale kjennetegnes ved et helhetsspråk der enheten kropp, sjel og ånd utgjør menneskebildet. Bevegelsene i samtalen kretser i en helhetsspråklig sfære, og slik frigjøres mange og varierte språklige uttrykk og inntrykk. Et frigjørende helhetsspråk kan sies å utgjøre omdreiningsaksen i den lindrende bevegelsen.

## Bevegelsens sirkularitet

Å se bevegelse som språk er betydningsfullt for hva vi gir oppmerksomhet i samtaler. Slik utvides våre muligheter til å forstå. Å være i bevegelse sammen med en annen betyr ikke å være i de samme bevegelsene, men å være i avstemte bevegelser. Der ord noen ganger blir for kravstore eller skaper et for trangt samtalerom, kan det tillatende og kravløse rommet kreeres ved hjelp av bevegelse.

Bevegelsens lindrende kraft og lindringens bevegende kraft er deler i en sirkulær prosess. Det kjennes ikke hensiktsmessig eller fruktbart å søke en avklaring av kausalitet. Bevegelse og lindring kan istedenfor forstås som hverandres årsak og virkning.

## 11 STUDIENS GYLDIGHET OG BIDRAG TIL OMSORGSVITENSKAPEN

Å vurdere studiens gyldighet, dens kvalitet og bidrag til omsorgsvitenskapen, innebærer et tilbakeskuende blikk og en form for utenfra-perspektiv. Samtidig er innenfra-perspektivet representert ved at det kontinuerlig i forskningsprosessen er reflektert over valg som påvirker studiens kvalitet. At den som står midt i prosessen tenker grundig gjennom konsekvenser av valg som blir tatt, kan sies å representere et innenfra-perspektiv. Vurderingene som gjøres med et tilbakeskuende blikk er influert av tidligere vurderinger. De foretas derfor ikke fra et rent utenfra-perspektiv. Til grunn for vurderingene ligger et ønske om å se helhet og deler i studien og hvilke konsekvenser ulike valg fikk.

### Vurderingskriterier

Flere forfattere har utarbeidet kvalitetskriterier for kvalitativ forskning. Postholm (2010) og Rolfe (2006) presenterer noen av disse. Rolfe konkluderer med at søken etter universelle kriterier for god kvalitativ forskning er nytteløst. Det finnes ikke noe enhetlig kvalitativt forskerparadigme, derfor kan man heller ikke oppnå konsensus om hvilke kvalitetskriterier som skal gjelde, mener Rolfe. Vurdering av en studie kan ikke gjøres uavhengig av paradigmet studien er gjennomført innenfor (Postholm, 2010). I tråd med dette er omsorgsvitenskapens syn på kunnskap, sannhet og evidens bærende søyler i vurderingen av gjeldende studie. Innholdet i disse begrepene er også av etisk karakter. Eriksson og Lindström (2000) legger vekt på "genomträngandets djup framom exakthet" som et viktig kriterium for bedømming av kunnskapens verdi. Dette utsagnet har jeg hatt med meg i forskningsprosessen. Tydelige presentasjoner har vært et mål, men for stor grad av eksakthet eller stringens ville ha gått på bekostning av kreative krefter som er nødvendig for undring, god forskning og abduktive sprang. Abduktive slutninger har mange estetiske dimensjoner, ifølge Anderson (2005). Han bruker uttrykket "scientific imagination" og viser til Peirces vektlegging av at man må øve opp fantasien for at god forskning skal finne sted.

Larsson (1994) presenterer en tredelt struktur for bedømmelse av kvalitative studier: kvaliteter i fremstillingen som helhet, kvaliteter i resultatene og validitetskriterier. Som underpunkter til den første delen trekker han frem perspektivbevissthet, intern logikk og etisk verdi. Den andre delens underpunkter er: meningsrikdom, struktur og teoritilskudd. Den tredje delens underpunkter er diskurskriteriet, heuristisk verdi, empirisk forankring, konsistens og det

pragmatiske kriteriet. Larsson ser en risiko ved å formulere et visst antall eksplisitte kriterier. Man kan forledes til å tro at summen av kriteriene utgjør den totale kvaliteten. Imidlertid kan fravær av slike kriterier føre til at hver og en anvender private kriterier om hva som er god og dårlig forskning, og dette er heller ingen ønsket situasjon, mener Larsson. Han advarer mot en mekanisk anvendelse av kriteriene og understreker at de er underordnet en generell helhetsbedømming (Larsson, 1994).

Et spørsmål jeg har stilt, er om kriterier for vurdering av en kvalitativ studie uten videre kan anvendes på en hermeneutisk studie. Jeg tenker at en hermeneutisk tilnærming må ha kvalitetskriterier som legger vekt på det relasjonelle og prosessuelle ved forståelse. Sannhetssøken kjennetegnes av kreativitet, fantasi og også kjærlighet til stoffet. Hvordan legger studien til rette for at sannhetshendelser, slik Gadamer (2003b) beskriver, kan finne sted? Martinsen (2008) skriver om innfallet som erkjennelse og kunnskapskilde. Innfallet er ikke tilfeldig, skriver hun. Det kommer fra arbeid med noe. Stemthet og berørthet gjør inntrykk på oss, og det er i dette inntrykket innfallet oppstår, mener hun. Å gi rom for at innfall kan komme, være åpen for dem og arbeide systematisk med dem, ser ut til å være sentralt hos Martinsen. Tilstedeværelse, undring, åpenhet, bevegelse og systematisk tenkning er noen av kjennetegnene på gode betingelser for innfall, ifølge Martinsen. I likhet med sannhetssøken er innfallsarbeid kjennetegnet av kreativitet. På bakgrunn av dette synes det naturlig å anse kreativitet som et sentralt kvalitetskriterium for hermeneutiske studier.

All menneskelig væremåte er tid- og kontekstbundet. Studier av væremåte vil derfor ikke kunne føre frem til nomotetisk kunnskap hevder Lincoln og Guba (2007). I motsetning til nomotetiske vitenskaper som beskjeftiger seg med allmenne sannheter og generelle lovmessigheter, tar idiografiske vitenskaper utgangspunkt i enkelttilfeller og gjør forsiktige generaliseringer ut fra enkelttilfellene (Collin og Kjøppe, 2010). Teoriutvikling innenfor idiografiske vitenskaper skjer gjennom å søke det universelle som rommer enkelttilfeller. Omsorgsvitenskapens idiografiske natur innebærer i denne studien at det legges vekt på lojalitet til datamaterialet, troverdighet i fortolkningene samt en sannhetssøken i form av å løfte kunnskapen opp på et universelt nivå.

Lincoln og Guba (2007) beskriver to mulige tilnærminger for å vurdere gyldighet av fortolkninger. Den ene måten knytter de til kriterier for troverdighet: "credibility", "transferability", "dependability", "neutrality". Den andre måten knytter de til autentisitetetskriterier: "fairness", "ontological authenticity", "educative authenticity", "catalytic

authenticity". Den første tilnærmingen består av kriterier som er parallelle til kriterier med rot i positivismen, mens den andre tilnærmingen er et forsøk på å utvikle genuine dekkende kriterier fristilt fra positivismen, hevder Lincoln og Guba. Schwandt (2007) mener at disse to tilnærmingene for vurdering av en kvalitativ studie ikke står i motstrid til hverandre, men er komplementære.

Vurdering av prosess og produkt kan ikke sees uavhengig av hverandre. Lincoln og Guba (2002) skriver at en case studies kvalitet har direkte sammenheng med kvaliteten på fortellingen den får. En vurdering av casefortellingen per se er derfor like viktig som vurdering av prosessen, mener de. På bakgrunn av dette vil casefortellingene bli vurdert som eget punkt, narrativitet.

Inspirert av de ulike kildene beskrevet ovenfor, og ut fra et ønske om å finne relevante kriterier for vurdering av studien som en hermeneutisk studie, struktureres vurderingen etter disse kriteriene: perspektivbevissthet, intern logikk, troverdighet, kreativitet, narrativitet og heuristisk verdi.

### *Perspektivbevissthet*

Studien har sitt ståsted innenfor et omsorgsvitenskapelig perspektiv og den filosofiske hermeneutikkens ideer om forståelse. Perspektivfrihet ansees som en umulighet innenfor vitenskapelig arbeid, og betydningen av å synliggjøre perspektivet har vært sentralt i arbeidet med avhandlingen. Det er eksplisitt gjort rede for studiens omsorgsvitenskapelige perspektiv og min forforståelse som forsker. Omsorgsvitenskapens syn på lidelse og lindring er presentert i et eget kapittel. I tillegg beskrives omsorgsvitenskapens verdigrunnlag og syn på kunnskap og evidens. Av omsorgsvitenskapens fjorten grunnantakelser er fire av spesiell relevans for studien. Disse presenteres og kommenteres hver og en. Det teoretiske perspektivet er en del av forforståelsen, men i tillegg kommer min forforståelse som forsker i form av for eksempel erfaringer, holdninger og verdier.

Å gjøre rede for egen forforståelse har vært viktig. Samtidig har det vært utfordrende å gjøre rede for noe som er i bevegelse og endring. Forståelsen har forandret seg gjennom forskningsprosessen, og det kjennes vanskelig å trekke stringente grenser mellom hva som tilhører forforståelsen, hva som tilhører en ny forståelse og hva som tilhører en nyere forståelse. Å beskrive forforståelsen eksplisitt, er imidlertid nødvendig for å gjøre utgangspunktet for fortolkninger tydelig (Larsson, 1994).



Det omsorgsvitenskapelige perspektivet har bidratt til en hensiktsmessig innramming av forskningen og perspektivet har vært styrende for valg som ble tatt underveis. Perspektivet har gitt retning i arbeidet og formet resultatene. Når perspektivet er av en slik betydning for forskningen, er det av avgjørende betydning at perspektivet er hensiktsmessig for studien. Å utvikle kunnskap om omsorgssamtale og hva som er lindrende i omsorgssamtale med barn, er et bidrag til å avdekke mer av omsorgsvitenskapens kjerne. Det teoretiske perspektivet er gjennomgående i studien, ikke bare et utgangspunkt. Teorimodellen som utvikles om omsorgssamtale med barn plasserer seg innenfor det teoretiske perspektivet og er et tilfang til både klinisk og systematisk omsorgsvitenskap.

I valget av tekster for å utforske samtalebegrepet, er forfattere fra ulike tradisjoner representert. Både Gadamer og Ricoeur sine tekster er hyppig anvendt i omsorgsvitenskapelig forskning. Wittgensteins og Vygotskys tekster representerer nok større forskjeller, eller mer fremmedhet med tanke på et omsorgsvitenskapelig perspektiv. Det omsorgsvitenskapelige perspektivet har vært åpent nok til at disse tekstene kunne inkluderes og gi nyttige bidrag. Tekstene representerer ingen antagonistiske holdninger overfor omsorgsvitenskapens ethos og ontologi. At tekstene representerer ulike posisjoner og en viss form for fremmedhet kan betraktes som nyttig for å unngå ensidighet og repetitiv behandling av innholdet i det teoretiske perspektivet.

### *Intern logikk*

Intern logikk handler ifølge Larsson (1994), om harmoni mellom forskningsspørsmål, antakelser om forskning og det studerte fenomenets natur, datainnsamling og analyseteknikk. Jeg forstår harmoni i denne sammenhengen som at det er samsvar mellom delene nevnt over, slik at det trer frem en helhet. Avhandlingen er en helhet bestående av ulike deler. Larsson omtaler et estetisk prinsipp som medfører at et vitenskapelig arbeid skal være en konstruksjon som er godt føyd sammen slik at det er et sluttet system. Eriksson og Lindström (2000) bruker begrepene "siktet", "sökandet" og "slutandet". Dette syns jeg i korthet uttrykker noe av det samme. For at et sikte, en søken og en slutning skal forme en godt sammenføyd helhet må delenes nødvendighet for hverandre tre frem. En hermeneutisk forståelse av helhet innebærer også at helheten må kunne gjenfinnes i hver av delene. Gadamer (2003b) viser til at foregripelsen av mening med henblikk på helheten blir til forståelse når delene som lar seg bestemme ut fra helheten, selv bestemmer denne samme helheten.

Kapittel 4 om barn i forskning presenterer kort noen sentrale endringer i synet på barn. Deler av denne teksten er preget av et barndomssosiologisk perspektiv og har dermed et språk som er annerledes enn det omsorgsvitenskapelige språket med sine tilhørende begreper. Presentasjonen er sentral for å formidle forskerens og dermed studiens grunnholdninger til barn som gruppe og noen sentrale verdier i møte med det enkelte barnet. Respekt for barnas bidrag og deres måte å formidle det på, er et fundament for studien. Teksten som presenterer endringer i syn på barn er holdt kortfattet for ikke å true opplevelsen av intern logikk.

Samtalebegrepet utforskes fra ulike posisjoner i studien. Begrepsbestemmelsen og utforskningen av samtalebegrepet via de filosofiske tekstene er bidrag til å forstå omsorgssamtale når disse delene knyttes sammen med den empiriske delen. Slik inngår de ulike posisjonene og delene i den samme helheten.

Intern logikk vil være avhengig av et konsistent språk som ivaretar og formidler det teoretiske perspektivet. I denne studien er omsorgsvitenskapelige begreper med på å forme og tydeliggjøre helheten.

### *Troverdighet*

I en hermeneutisk studie er kvaliteten på fortolkningene bestemmende for studiens gyldighet. Fortolkningsprosessene må presenteres slik at de kan følges av leseren og fortolkningene som gjøres, må ligge innenfor det Gadamer (2007) betegner som rimelige fortolkninger.

Lincoln og Guba (2007) relaterer ikke sine kriterier for vurdering av kvalitative studier til hermeneutiske studier. Jeg finner det nyttig å bruke uttrykket troverdighet, men uten å si at dette bestemmes av de underliggende kriteriene de har skissert. Isteden vil jeg trekke veksler på deres autentisitetetskriterium i tilknytning til vurderingen av studiens troverdighet.

Å vurdere i hvilken grad datamaterialet ytes rettferdighet, vil si noe om studiens troverdighet. Lincoln og Guba (2007) bruker uttrykket "fairness" og dette kan knyttes både til rettferdighet og sannferdighet. På et tidlig nivå i fortolkningsprosessen av både det teoretiske og empiriske materialet var jeg spesielt opptatt av å være lojal mot materialet. Med lojalitet tenker jeg her på at jeg ikke bevisst tilskriver materialet mening ved å holde unna deler som ikke passer inn i den fortolkede helheten. Med tanke på de filosofiske tekstene har jeg derfor bestrebet meg på å presentere tekster som får frem ulike nyanseringer hos den enkelte forfatter, selv om dette kan ha gått på bekostning av klarhet, i form av entydighet i fortolkningen. I arbeidet med det

empiriske materialet har jeg lagt vekt på å inkludere konteksten i fortolkningen av materialet. Slik trer de rikholdige språklige uttrykkene frem. Dette betyr at mine verdier og holdninger allerede på et tidlig stadium preger datamaterialet.

Schnettler og Raab (2008) omtaler forholdet mellom tekst og bilde i en fortolkende visuell analyse. De understreker at transkripsjon av data ikke bare er en forberedende fase av analysen. Transkripsjonen utgjør ifølge dem en helt essensiell del av analysen og genererer observasjoner som er grunnleggende for analytiske slutninger. Jeg har tilstrebet en mest mulig beskrivende presentasjon av konteksten i transkripsjonene, men samtidig vært klar over at en fullstendig presentasjon ikke er mulig å oppnå. Å tilstrebe dette har vært en måte å yte materialet rettferdighet på.

Gjennom den hermeneutiske fortolkningsprosessen øker abstraksjonsnivået og materialet blir mer og mer løsrevet fra de fire forfatternes opprinnelige tekster, eller barna og de ansattes språklige ytringer. Å synliggjøre den hermeneutiske fortolkningsprosessen er vesentlig for studiens troverdighet. Denne prosessen lar seg ikke definere strengt i trinn, eller som differensierte nivåer. Det er en kontinuerlig pågående prosess der fortolkning og ny forståelse stiger frem både i form av jevne flytende bevegelser og i form av abduktive sprang. At verdigrunnlag og trossystem er gjort eksplisitt fremheves som en viktig del av "fairness"-kriteriet til Lincoln og Guba (2007). Tydelig perspektivbevissthet og intern logikk vil fremme leserens opplevelse av rimelige tolkninger og dermed bidra til økt troverdighet.

Vurdering av troverdighet er også knyttet til etiske holdninger. Larsson (1994) fremhever betydningen av å ikke jukse med det man selv oppfatter som sant: å utvise vitenskapelig hederlighet. Å vise omsorg for dem som deltar i studien er et annet område Larsson fremhever. Det teoretiske perspektivet innebærer at omsorgsvitenskapens ethos gjennomstrømmer hele avhandlingen. Barns deltakelse i studien har gjort det nødvendig å ha en høy grad av etisk bevissthet. Jeg har reflektert rundt etiske hensyn ved fortolkningsarbeidet, både med tanke på det teoretiske materialet og det empiriske materialet. Et aspekt ved det å vise omsorg for dem som deltar i studien, er å presentere resultatene på måter som ikke krenker, eller skader dem. Selv om de empiriske dataene er anonymisert, vil både ansatte, foresatte og barn kunne gjenkjenne utsagn og fortellinger. Det enkelte barnet og den enkelte ansatte bidrar med grunnlagsmateriale i studien, men fortellingene som stiger frem og fortolkningene som gjøres, er min som forsker. Jeg har valgt å presentere en generalisert tekstbeskrivelse dere alle casene inngår. Forhåpentligvis vil det bidra til å

understreke at materialet er løftet opp og litt vekk fra det enkelte barnet og den enkelte ansatte. Materialet utgjøres etter hvert av forskerens fortellinger. Barn, ansatte og foresatte vil kanskje ikke gjenkjenne og dele forskerens fortolkning, men det sentrale anliggende er at de ikke krenkes av det som presenteres.

Evidens handler om virkelighet og sannhet. Det evidente er ekte og bærer noe av sannhetens umiddelbarhet, har mening og er skjønt og godt (Eriksson, 2009). Slik kan evidens knyttes til en studies troverdighet. Omsorgsvitenskapens evidensbegrep er, ifølge Eriksson mangedimensjonelt, men fundert på omsorgens historiske kjerne og ethos. Det evidente må ifølge Gadamer (2007) gjøres synlig og gjeldende, og foreligger ikke i form av sikre bevis. Gadamer spør hva som gjør det mulig at noe fremtrer som sant for oss. Han knytter sannhet til erfaring og mener vi erfarer sannhet (Schaanning, 2010). Dette understreker han ved å bruke uttrykket sannhetshendelse (Gadamer, 2007). Selve erfaringen at man forstår, er ifølge Gadamer det nærmeste man kommer garantier for sannhet og mening (Schaanning, 2010).

Ontologisk evidens innebærer at den sanne virkeligheten får tre frem og bli synlig i sin skjønnhet og godhet (Eriksson, 2009). Gadamer (2007) avdekker sannhetsspørsmålet ut fra kunsterfaringen og gjennom dette forbinder han skjønnhet og sannhet. Gjennom avhandlingens fortolkningsarbeid stiger det frem en teorimodell for omsorgssamtale med barn, som også er bærer av noe evident om omsorgssamtale generelt. Det som er sant og gyldig i form av teorimodellen anser jeg for å være bærer av en felles mening som avdekker deler av en sann virkelighet.

### *Kreativitet*

I en hermeneutisk studie er sannhetssøken uløselig knyttet til kreativitet. Å legge til rette for at sannhetshendelser kan skje, krever ifølge Gadamer (2003b) mer enn godt systematisk arbeid. Bevegelse er sentralt i hans spillbegrep. "Bevægelsen frem og tilbake er åpenbart så central for spillets væsen, at det er ligegyldigt, hvem eller hvad der udfører den. Selve spillets bevægelse er så at sige uden substrat" (Gadamer, 2007, s. 103). Å la bevegelsen skje og selv bevegelse har vært en førende tanke under fortolkningsprosessene. Å velge å skrive fortellinger fremfor en strikt søken etter meningsenheter i materialet har for meg vært en måte å la meg føre inn i spillet på.

Martinsen (2008) understreker at det er i inntrykket av stemthet og berørthet at innfallet kommer. Det har vært viktig å finne en språklig form for fortolkningene som kan formidle

nettopp stemthet og berørthet. Forskeren trer derfor tydelig frem som jeg-person i fortolkningstekstene.

Betydningen av kreativitet er ikke bare knyttet til fortolkningsarbeidet. Å gi oppmerksomhet til av det kreative aspektet har bidratt til at jeg har våget å velge forfattere og tekster som står i ulike tradisjoner og dermed kan styrke bevegelsene i det spillet en fortolkning er. Hermeneutikken legger vekt på at forståelsen skjer i mellomrommet mellom det fremmede og nære, og slik krever jo forståelsen nettopp bevegelse mellom fremmed og nært. Å sørge for at det fremmede ikke er for fremmed, har også vært viktig for valg av tekster.

Lincoln og Guba (2002) mener kreativitet kan vise seg gjennom at det stilles spørsmål som foreløpig er ubesvarte, eller spørsmål som pløyer ny mark når de søkes besvart. De trekker frem lekenhet som et mulig uttrykk for en slik kreativitet. Dette kan knyttes til Gadammers vektlegging av spillets og lekens betydning for horisontsammensmelting og ny forståelse.

Å bruke hensiktsmessige metoder samt å tilpasse disse underveis forutsetter også kreativitet. Gjennomføring av casestudier inn i et hermeneutisk design syntes hensiktsmessig. Etter innspill fra de ansatte revurderte jeg hvordan jeg kunne definere en case slik at konteksten rundt casene ble mer sentral. Dette førte til endringsmelding til regional etisk komité der også observasjoner gjort i hospiteringsperioden kunne inngå som materiale.

### *Narrativitet*

Narrativitet henspeiler på fortellingenes egenskaper, innhold og form. Lincoln og Guba (2002) beskriver karakteristika ved det de betegner som retoriske kriterier i forbindelse med casestudier. Her legges det vekt på håndverket, "careful writing". Noen av de sentrale kjennetegnene Lincoln og Guba nevner på et godt håndverksmessig utført narrativ, er at det har kraft og eleganse, er kreativt, åpner opp, avspeiler forfatterens følelsesmessige og intellektuelle engasjement og utviser mot.

Fortellinger har en åpenhet som motsetter seg entydige og autoritære fortolkninger, og gir rom for nyanser og kompliserte erfaringer (Hovland, 2011). Meningen i en fortelling finnes ikke som en objektiv størrelse i selve fortellingen, men oppstår i møtet mellom forteller og leser, mener Hovland.

I denne studien finnes fortellinger fra deltakerne i den empiriske delen av studien og mine fortellinger som forsker. Fortellingene som fortolkes er av to typer: både

forskningspersonenes og forskerens egne. Mine fortellinger som forsker er basert på tekstlesning, observasjoner og samtaler med forskningspersonene samt tilhørende videomateriale. Avspeiling av følelsesmessig og intellektuelt engasjement slik Lincoln og Guba (2002) beskriver, er nok tydeligere i casefortellingene enn i fortellingen om de filosofiske tekstene. Et mellommenneskelig møte avstedkommer en annen form for berørthet enn et møte med en tekst. Fortellingene preges av dette, men engasjementet har vært sentralt å formidle i begge typene fortellinger.

I utforskningen av omsorgssamtale har andre språklige uttrykk enn ord hatt stor betydning. Det kan derfor synes paradoksalt at det er ordene, og kun dem som står til rådighet når studien skal presenteres. Å skrive og å skrive om igjen har vært nødvendig i en søken etter formuleringer og vektlegginger som formidler engasjement, kraft, berørthet og åpenhet. Fortellingene har vokst frem i en hermeneutisk skriveprosess der de er forfattet som deler av en helhet. Parallelt med skrivingen har også fortolkninger funnet sted. Disse fortolkningene har ført frem til ny forståelse som i sin tur har endret fortellingen. Gjennomlesning og tilbakemeldinger fra veilederne mine på fortellingenes form og innhold har vært avgjørende for den hermeneutiske skriveprosessen. Slik har også lesers perspektiv vært med på å forme fortellingene.

Martinsen og Eriksson (2009) mener vi stenger av for sansning og inntrykk ved å uttrykke oss i et språk i stillstand, uten bevegelse, rytme, tone og klang. Ord som artikulerer inntrykk som beveger oss må inneholde bærende ord som hører til i vår tilværelse, mener forfatterne. Som eksempel på slike ord nevner de blant annet lidelse, kjærlighet og håp. I søken etter en teorimodell for omsorgssamtale med barn er slike bærende ord nødvendige for å nå ontologisk evidens.

### *Heuristisk verdi*

Med heuristisk verdi sikter Larsson (1994) til i hvilken utstrekning leseren gjennom fremstillingen kan se aspekter av virkeligheten på en ny måte. I tillegg til å avdekke ny kunnskap må studien altså evne å formidle kunnskapen slik at den kan gjøres gjeldende utenfor studiens konkrete kontekst.

Ontologisk evidens innebærer at omsorgens vesen og primærsubstans blir synlig og påvirker omsorgskulturen på en gjennomgripende måte (Eriksson og Nordman, 2004). Teorimodellen som er utviklet i studien synliggjør omsorgens vesen og primærsubstans og bidrar til ny

forståelse av omsorgssamtale med barn. Teorimodellen bygger på tre antakelser om omsorgssamtalen: Omsorgssamtalens lindrende bevegelse, autentisitetens og tillitens betydning for fremvekst av fellesskap og helhetsspråkets styrking av menneskets enhet kropp, sjel og ånd. Teorimodellen har vokst frem på bakgrunn av en konkret kontekst med barn i psykisk helsevern. Hensikten med studien har vært å utvikle kunnskap om omsorgssamtalen og hva som er lindrende i omsorgssamtale med barn. Teorimodellen må imidlertid ikke reduseres til kun å være aktuell i en slik kontekst. Lidelsens universelle karakter gjør teorimodellen overførbar til andre kontekster der samtalen søker å lindre lidelse.

Teorimodellen representerer ingen definitiv avslutning. Den kan betraktes som en foreløpig skisse som inviterer til nye innspill og betraktninger. Forhåpentligvis er den en åpning til videreutvikling av kunnskap om omsorgssamtale. En slik invitasjon til videreutvikling av kunnskap er også en dimensjon av studiens heuristiske verdi.

### **Studiens bidrag til omsorgsvitenskapen**

I denne avhandlingen har omsorgssamtale med barn vært gjenstand for utforskning. Litteraturoversikten viste at det er gjort få studier om barns lidelse i omsorgsvitenskapelig forskning. Å løfte frem barns måter å uttrykke lidelse på er viktig i seg selv, men i denne studien er relevansen av dette knyttet til en søken etter det lindrende ved omsorgssamtale med barn. På samme måte som lidelsesuttrykk kan være ordløse, kan lindringen og omsorgssamtalen være ordløs. Å gjøre kunnskapen om den ordløse lindringen evident, er et av studiens bidrag til omsorgsvitenskapen.

Å løfte frem betydningen av et helhetsspråk og å knytte dette uttrykket til omsorgsvitenskapen, kan bidra til å tydeliggjøre at omsorgsvitenskapens språkbegrep har mange dimensjoner. Man kan tenke seg helhetsspråket som en enhet der språklige uttrykksformer forenes i en ny helhet. Et slikt språkbegrep stemmer godt overens med en av denne studiens valgte aksiomer om at mennesket er en enhet av kropp, sjel og ånd.

I teorimodellen trer fellesskapet frem som sentralt for opplevelse av lindring av lidelse og dermed omsorgssamtalen. Omsorgsvitenskapens aksiom om fellesskap som grunnlag for alt menneskelig liv og vår interrelasjon, styrkes gjennom teorimodellen. Samtidig kastes det nytt lys over hvordan fellesskapet formes og vedlikeholdes. Studien har bidratt med kunnskap som betoner omsorgsfellesskapets utspring i en caritativ etikk.

Gjennom studien har det vokst frem en ny forståelse av hvilken betydning bevegelse har for opplevd lindring av lidelse. Det er ikke først og fremst konsekvensen av bevegelsen som lindrer, men bevegelsen i seg selv. Å forstå lindring som bevegelse og ut fra hva som karakteriserer bevegelser, kan bidra til en mer omfattende forståelse av hva en omsorgssamtale er og innebærer.



## **SUMMARY**

### **The alleviation of movement – the movement of alleviation**

### **Caring conversation with children**

#### **The background and objective of the Study**

This thesis is written within a caring science tradition in which suffering is considered to be a natural part of life. It has neither any given cause nor any intrinsic meaning, but it is part of life (Eriksson, 1995a). That suffering is also a part of life for children is in contrast to our culture's urge to romanticize and idealize the child and childhood. Children's suffering manifests itself in our society in connection with mental illness, situations of abuse and traumatic illness. We get an increasingly predominant description of children's suffering in form of diagnoses, and thus we make suffering into something which is just a part of certain exposed children's lives. A consequence of this may be that many children feel they lack arenas wherein to express, share and live through their suffering. They become lone bearers of it. Wanting to do this study has emerged based on a concern that children are suffering while adults do not contribute sufficiently to their alleviation.

The superior objective of the study is to develop knowledge on the caring conversation and what is alleviating in caring conversation with children, as well as to present a theory model in a caring science perspective.

The research questions of the study are:

1. What is conversation?
2. Which forms of expression may children's suffering take in a conversation with a mental health worker?
3. What alleviates children's suffering?
4. What does a caring conversation with children entail?

## The theoretical perspective

The study belongs within a caring science perspective, particularly the way this is developed by Katie Eriksson, Unni Å. Lindström and their researcher colleagues in Finland. Here, caring science is developed as an autonomous human science academic discipline (Eriksson, 2001a). The knowledge objects of the theory core deals with aspects of human life which affect health, suffering and caring (Wiklund, 2000). At the Department of Caring Science of the Åbo Akademi University, a lot of research has been done on suffering which is relevant to this study, but very little of it pertains to children. In other Caring Science traditions, too, little research has been done on children's suffering.

Of Eriksson's (1995a) three described forms of suffering; suffering related to life, suffering related to illness, and suffering related to care, the suffering related to life constitutes the suffering concept of this study. Life suffering is related to everything that it means to live, to be a human being among other human beings (Eriksson, 1995a).

The study rests upon some major assumptions which express the ontological basis of the research. These are:

- *The human being is fundamentally an entity of body, soul and spirit.*
- *Communion is the basis for all humanity. Human beings are fundamentally interrelated to an abstract and/or concrete other in a communion.*
- *The basic category of caring is suffering.*
- *Caring communion forms the context of meaning of caring and derives its origin from the ethos of love, responsibility, and sacrifice, namely caritative ethics.*

(Lindström, Lindholm and Zetterlund, 2014).

The study may be placed within both the systematic and the clinical caring science. This implies that in the thesis, fundamental theory is developed while aspects of the systematic caring science theory core and value basis are clearly presented.

The caring science's knowledge concept includes a hermeneutic dimension (Eriksson, 2001a). The study connects to a hermeneutic tradition in which hermeneutics stretch beyond the purely methodological level. Gadamer's hermeneutics are aimed at the human existence and thereby an ontological level and he refers to language as the horizon of hermeneutic ontology

(Gadamer, 2007). Language is understood as more than words in this study. The relationship between language and conversation is highlighted and the concept of conversation is explored.

### **Methodology and method**

The design of the study is hermeneutic. This implies an interpretive methodology in which new understanding is created through the fusion of different horizons of understanding. Gadamer's philosophical hermeneutics serve as a theoretical foundation with respect to the interpretation process. The researcher's participation in creating and interpreting data is considered to be vital and her own preunderstanding is presented directly in connection with the theoretical perspective and indirectly in connection with various chapters in the study's theoretical and empirical part. The study has three types of material; a concept determination of 'conversation', an exploration of the concept of conversation by means of studying texts by

Hans-Georg Gadamer, Paul Ricœur, Ludwig Wittgenstein and Lev Semenovich Vygotsky as well as a case study in which children and mental health care workers take part. Research question 1 is answered mainly through the concept determination of 'conversation' and the interpretation of the philosophical texts. Research questions 2 and 3 are answered through the case study, and research question 4 is answered through combining the theoretical exploration of the concept of conversation and the case studies.

The concept determination of 'conversation' concentrates on semantics and etymology and is done in line with Koort (1975) and Eriksson (1997). The purpose has been to see what the conversation concept is based on and which connections it has to synonyms which may serve to disclose the contents of the concept. The concrete semantic and etymological findings mainly confirm the findings in a Swedish concept determination of 'conversation' done by Fredriksson (2003). The interpretation of the concrete findings is somewhat different in this study than in Fredriksson's (2003). It is evident from the concept determination that the concept of conversation has a composite content in which the immediate, light, entertaining and moving is combined with central interpersonal qualities.

A further exploration of the concept of conversation was done by means of studying texts of Gadamer, Ricœur, Wittgenstein and Vygotsky. Both Gadamer and Ricœur may be characterized as "philosophers of conversation". In addition, I have chosen to use Wittgenstein's language philosophy and his emphasis of expression, and not just words.

Vygotsky's texts are chosen considering his ideas of the creativity and learning of children. In the choice of texts, it was taken into account that the texts needed to represent differences, without being antagonistic. They also had to be consistent with the ontology of the caring science and the theoretical perspective of the study. The interpretation of the philosophical texts led to the emergence of features of the concept of conversation that are produced by five topics related to the nature of conversation and five topics related to the mode of conversation.

Topics related to the nature of conversation:

Conversation is shared life

Conversation is a movement in creation

Conversation surpasses us

Conversation as the home of understanding

Conversation strengthens the entity of body, soul and spirit in the human being

Topics related to the mode of conversation:

Conversation is creative co-creation

Conversation is both intrapersonal and interpersonal

Conversation has many expressions

Conversation is physical

Conversation is with or without words

The case study is a holistic multiple case study, consisting of three cases conducted in the field of mental health care for children. The caring conversation as it plays out between the child and the mental health care worker is the entity which is studied and interpreted in all the cases. Each case consists of observations of interaction between the child and the mental health care worker and a conversation between the researcher and the child afterwards. Both observations and conversations with the child are video recorded. The following five topics have emerged and been manifested in the work of interpreting the case study: *Authenticity in the relation, the alleviating space, the vitality of co-creation, the movement of creation and the speech of the body.*

Through a hermeneutic interpretation process, the various materials are included both as wholes consisting of smaller parts and as parts of a greater whole. An interpretative conversation takes place between the findings from the theoretical part and findings from the empirical part. This conversation takes place in the space of the caring science and answers

research question 4. The new understanding is presented in the form of a theory model on caring conversations with children. The theory model may be said to represent a new horizon of understanding with respect to the caring conversation. The new understanding is not only relevant considering children as a target group. It also leads to a new horizon of understanding associated with caring conversations in general.

### **New understanding**

The interpretations of the concept determination, the philosophical texts and the case studies work together in a new interpretation process at a higher level of abstraction. This interpretation process leads to a theory model for caring conversations. From all three types of material, movement emerged as a central concept. At the ontological level, creation, becoming a human being, is continuous movement. Movement is constituted by change in time and space and all life is characterized by movement. That movement is an attribute of life and vitality makes movement life-giving. It creates hope since movement in itself gives the experience of change. Thus we may understand that even movements that don't have a clearly wanted direction can give hope since it challenges the sensation of deadlock.

Movement constitutes a main component in the theory model that is developed. This is related to the assumption that alleviation is movement. The caring conversation begets a movement that alleviates suffering. The alleviating movement gains its direction in a co-creation where forces that influence the desired direction of the movement reinforce each other and counterforces are reduced. Such a union and coordination of forces springs forth in a creative process that demands trust. The caring conversation promotes this process and enables the alleviating movement.

Another main component of the theory model is the conditions of the communion and its moving force. Man seeks beyond himself and is constituted, or comes to exist in and through communion with others. Ontologically we can speak of a shared life in which our existence is interwoven and we are mutually dependent on each other. To step into the communion as yourself here and now is a condition to contribute in a process of co-creation that leads you and others on in the development of coming into existence. We understand ourselves through others, and if we do not appear as authentic in the situation, the other person's contribution to new understanding will be based on the wrong terms. We then deprive ourselves and the other person the possibility of a new understanding. Authenticity and trust are a condition for a communion where people wish each other well. To dare to invite another into the communion

and to dare to appear as yourself are two sides to the same coin; a communion filled with love. Love manifests itself through the authenticity and the presence of trust.

The third and final main component of the theory model is the importance of a language of wholeness in which the human being, as an entity of body, soul and spirit, gains freedom and extended opportunities to co-create new understanding and thereby alleviate suffering. The speech of the body is always present in the conversation, while the presence of the words may vary. The speech of the body and that of the words may concur or may take different directions. In order not to reduce man, but let the entity of body, soul and spirit appear in conversation, it is necessary to set free various forms of expression. The language of the conversation must be a language of wholeness which liberates linguistic forms of expression in which man can stand out as a distinct entity. Only then will conversation hold man's creative power of alleviation of suffering and full access to the world.

The three assumptions of the theory model are:

- *The caring conversation is an alleviating movement.*
- *Authenticity and trust are fundamental to the development of a communion filled with love which gives power and direction to the alleviating movement.*
- *The human being's entity of body, soul and spirit is taken care of and strengthened through a liberating language of wholeness which constitutes the axis of rotation to the alleviating movement.*

The wording of the assumptions expresses a form of causality, but must be understood as approximate punctuations in a circular understanding. What is worded as a cause can switch places with what is worded as effect without rendering the assumption less plausible. The chosen punctuations express interpretations and emphases that appear most fruitful in this context.

The alleviating power of movement and the moving power of alleviation are parts of a circular process. It doesn't feel expedient or fruitful to seek to clarify the causality. Movement and alleviation may rather be understood as the cause and effect of each other.

## **Reflections**

In this thesis, the caring conversation with children has been the subject of investigation. The overview of literature showed that few studies have been made on children's suffering in

caring science research. To lift out children's ways of expressing suffering is important in itself, but in this study, the relevance of this is connected to a search for what is alleviating in caring conversations with children. Just like expressions of suffering can be wordless, alleviation and caring conversation can be wordless in the same way. To make the knowledge of the wordless alleviation evident is one of the study's contributions to the caring science.

In the theory model, the communion emerges as being central to the experience of alleviation of suffering and thereby the caring conversation. The Caring Science's axiom of communion as the foundation of all human life and our interrelation to each other is strengthened through the theory model. At the same time, new light is shed on how communion is formed and maintained.

Lifting out the significance of a language of wholeness and associating this expression to caring science may contribute to point out that there are many dimensions to the concept of language in caring science. We can imagine the language of wholeness as an entity in which linguistic forms of expression are united in a new whole. Such a concept of language agrees well with one of the chosen axioms of this study about man being an entity of body, soul and spirit.

Through the study, a new understanding has gradually developed, of which importance movement has to the sensation of alleviation of suffering. It is not first and foremost the consequence of movement that alleviates, but the movement in itself. Understanding alleviation as movement and from this then based on what characterizes movements may contribute to a more comprehensive understanding of what a caring conversation is and what it entails.

## REFERANSER

Ahlström, K-G. (1999). Vad erbjuds för kunskap i lärarutbildningen och vad tillägnar de studerande sig? *Utbildning & Demokrati* 8 (2), 69-87.

Akhutina, T.V. (2003). The Theory of Verbal Communication in the Works of M.M. Bakhtin and L.S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*. 41 (3/4), 96– 14.

Alderson, P., Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barnardos, Ilford, Essex.

Alexander, G.L., Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Alvesson, M., Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur, Lund.

Amundsen, H.M. (2002). Det sosialt konstruerte barnet. I: S. Sagberg og K. Steinsholt (red.), *Barnet, Konstruksjoner av barn og barndom*. Universitetsforlaget, Oslo.

Andenæs, A. (1991). Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5åringer. *Nordisk Psykologi*. 43 (4), 274-292.

Andersen, T. (1996). *Reflekterende Processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Dansk psykologisk Forlag, København.

Anderson, D.R. (2005). The esthetic attitude of abduction. *Semiotica* 153 - 1/4 (2005), 9-22.

Anderson, H., Goolishian, H.A. (1992). *Från påverkan til medverkan*. Mareld, Stockholm.

Ariès, P. (1980). *Barndommens historie*. Gyldendal, Oslo.

Arman, M (2003). *Lidande och existens i patientens värld*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.

Arman, M., Rehnsfeldt, A. (2006a). How can we research human suffering? *Scandinavian journal of Caring Sciences* 20 (3), 239-240.

Arman, M., Rehnsfeldt, A. (2006b). The Presence of Love in Ethical Caring. *Nursing Forum* 41 (1), 4-12

Arman, M., Rehnsfeldt, A. (2007). The 'Little Extra' that alleviates suffering. *Nursing Ethics* 13 (3), 372-386.

Backe-Hansen, E. og Frønes, I. (2012). Hvordan forske på og med barn og unge? I: E. Backe-Hansen og I. Frønes (red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s.11-32). Gyldendal Akademisk, Oslo.



Bae, B. (2005a). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. I: *Klar- Ferdig- Gå! Tyngre satsning på de små*. Barne- og familiedepartementet, Oslo. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>

Bae, B. (2005b). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn* 23 (4), s.9-23.

Bae, B. (2009a). Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter. *Første steg. Tidsskrift for førskolelærere*, mars 2009, s.12-16.

Bae, B. (2009b). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk Barnehageforskning* 2 (1), 3-15.

Bae, B. (2009c). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn* 27 (1), 9-28.

Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood* (44), 53-69.

Bateson, G. (1991). *Ånd og Natur*. En nødvendig enhet. Rosinante, København

Benner, P., Wrubel, J. (2006). *Omsorgens betydning i sygepleje. Stress og mestring ved sundhed og sygdom*. Munksgaard Danmark, København.

Bergbom, I. (2007). Klinisk vårdvetenskap – hermeneutiska observationer. I: K. Eriksson, U.Å. Lindström. D. Matilainen, L. Lindholm (red.), *Gryning III. Vårdvetenskap och hermeneutik* (s.61-72). Åbo Akademi, Vasa.

Bergo S.I., Hide, Ø. (2004). Innledning. I: Ludwig Wittgenstein, *Om visshet* (s.9-38). Cappelen Akademisk forlag, Oslo.

Binding, L.L, Tapp, D.M. (2008). Human understanding in dialogue: Gadammers recovery of the genuine. *Nursing Philosophy* (9), 121-130.

Bjorvand, H., Lindeman, F.O. (2000). *Våre arveord. Etymologisk ordbok*. Novus forlag, Oslo.

Björk, I.T. (1999). *Hands-on nursing: new graduates' practical skill development in the clinical setting*. Doktorgradsavhandling. Institutt for Sykepleievitenskap, Universitetet i Oslo.

Bostad, I. (2006). Dialog og Danning. I: I. Bostad og T. Pettersen (red.), *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring* (s. 13-27). Scandinavian Academic Press / Spartacus forlag, Oslo

Boykin, A., Schoenhofer, S.O. (2000). Invest in Yourself. Is There Really Time to Care? *Nursing Forum* 35 (4), 36-38.

Brink, P.J., Wood, M.J. (1998). *Advanced Design in Nursing Research*. SAGE Publications, London.

Bråten, S. (1998). *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Tano Aschehoug, Oslo.

Bøe, L., Fossestøl, B., Vatvedt Fjeld, R., Krogstad, G. (2005). *Rettskrivingsordbok med synonym (nynorsk)*. Universitetsforlaget, Oslo.

Camfield, L., Streuli, N., Woodhead, M. (2010). Children's Well-being in Developing Countries: A Conceptual and Methodological Review. *European Journal of Development Research* 22 (3), 398-416.

Carlson, L.A. (2003). Existential Theory: Helping School Counselors Attend to Youth at Risk for Violence. *Professional School Counseling* 6 (5), 310-315.

Cohen, J.A., Mannarino, A.P., Deblinger, E. (2006). *Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents*. The Guilford Press, New York.

Collin, F., Køppe, S. (2010). Innledning. I: F. Collin & S. Køppe (red.), *Humanistisk videnskapsteori* (s. 10-39). DR Multimedie.

Collins English Dictionary (2013). iFinger Ltd. <http://infopicnic.cloudapp.net/?c=st8ls345s>  
Collins Thesaurus of the English Language (2013). iFinger Ltd.  
<http://infopicnic.cloudapp.net/?c=st8ls345s>

Costache, A. (2011). The Relevance of Wittgenstein's Thought for Philosophical Hermeneutics. The Problem of Translation between the Tractatus and Philosophical Investigations. *Journal for Communication and Culture*, 1(1), 44-54.

De Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag, Oslo.

Deissler, K.G. (1998). Dialog im Gespräch – zur sozialen Konstruktion von Reflexionsprozessen innerhalb von Therapie und Beratung. I: J.Hargens & A. von Schlippe (eds.), *Das Spiel der Ideen*. Reflektierende Team und Systemische Praxis. Verlag modernes Lernen, Dortmund.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.  
[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Kvalitative%20forskningsprosjekt%20i%20medisin%20og%20helsefag%20\(2010\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Kvalitative%20forskningsprosjekt%20i%20medisin%20og%20helsefag%20(2010).pdf)

Dostal, R. (2005). Review of "Wittgenstein and Gadamer: Towards a Post-Analytic Philosophy of Language" av Chris Lawn. *Notre Dame Philosophical Reviews*, 2005 (6).  
<http://ndpr.nd.edu/news/24813-wittgenstein-and-gadamer-towards-a-post-analytic-philosophy-of-language/>

Edlund, M. (2002). *Människans värdighet*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.

Edlund, M. (2003). Vårdighet i et kliniskt perspektiv. I: K. Eriksson, U.Å. Lindström (red.), *Gryning II. Klinisk vårdvetenskap* (s.123-132). Åbo Akademi, Vasa.

Edlund, M. (2012). Vårdighet. I: L.W. Gustin & I. Bergbom (red.), *Vårdvetenskapliga begrepp i teori och praktik* (s.363 – 374). Studentlitteratur AB.

Eide, B., Winger N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I: B. Bae, B. Eide, N. Winger og A. E. Kristoffersen, *Temahefte om barns medvirkning* (s.28-50). Kunnskapsdepartementet, Oslo.

Eide, B.J., Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Eiser, C., Mohay, H., Morse, R. (2000). The measurement of quality of life in young children. *Child: Care, Health and Development* 26 (5), 401-414.

Elstad, J.I., Barstad, A. (2008). Sosiologiske perspektiver på psykiske plager. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 5 (3), 204-212.

Emerson, C. (1996). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. I: H. Daniels (ed.), *An Introduction to Vygotsky* (s.123–142). Routledge, London.

Ericsson, K. (1996). *Barnevern som samfunnsspeil*. Pax forlag, Oslo.

Eriksson, K. (1986). *Introduktion till vårdvetenskap*. Norstedt forlag, Stockholm.

Eriksson, K. (1992a). *Broar. Introduktion i vårdvetenskaplig metod*. Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.

Eriksson, K. (1992b). Different Forms of Caring Communion. *Nursing Science Quarterly* 5 (2), 93.

Eriksson, K. (1992c). The Alleviation of Suffering – The Idea of Caring. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 6 (2), 119-123.

Eriksson, K. (1993). Lidandets idé. I: K.Eriksson (red.), *Möten med lidanden* (s.1-27). Vårdforskning. Rapport 4/1993. Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.

Eriksson, K. (1995a). *Det lidende menneske*. TANO, Oslo.

Eriksson, K. (1995b). *Vårdandets idé*. Liber Utbildning AB, Stockholm.

Eriksson, K. (1995c). Mot en caritativ vårdetik. I: K. Eriksson (red.), *Mot en caritativ vårdetik Reports from the Department of Caring science* 5/1995 (s. 9-39). Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa

Eriksson, K. (1997a). Perustutkimus ja käsiteen analyysi. I: M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen. *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka* (s.50-75). WSOY, Juva. (svensk versjon: *Grundforskning och begreppsanalys* mottatt av forfatteren).

Eriksson, K. (1997b). Understanding the World of the Patient, the Suffering Human Being: The New Clinical Paradigm from Nursing to Caring. *Advanced Practice Nursing Quarterly* 3 (1), 8-13.

Eriksson, K. (2000) *Hälsans idé*. Liber, Stockholm.

Eriksson, K. (2001a). *Vårdvetenskap som akademisk disciplin*. Vårdforskning 7/2001. Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.

Eriksson, K. (2001b). Kärleken som vårdvetenskapens ethos. *Omsorg. Nordisk Tidsskrift for Paaliativ Medisin* 18 (2), 9 – 11.

Eriksson, K. (2002a). Caring Science in a New Key. *Nursing Science Quarterly* 15 (1), 61-65.

Eriksson, K. (2002b). Vårdandets idéhistoria. I: K. Eriksson og D. Matilainen (red.), *Vårdandets och vårdvetenskapens idéhistoria. Strövtåg i spårandet av "caritas originalis"*. Vårdforskning 8/2002 (s.14-33). Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.

Eriksson, K. (2003). Ethos. I: K. Eriksson og U.Å. Lindström (red.), *Gryning II. Klinisk vårdvetenskap* (s.21-33). Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.

Eriksson, K. (2007). Becoming Through Suffering. The Path to Health and Holiness. *International Journal for Human Caring* 11 (2), 8-16.

Eriksson, K. (2009). Evidens – det sanna, det sköna, det goda och det eviga. I: Martinsen, K. & Eriksson, K. *Å se og å innse. Om ulike former for evidens* (s.35-80). Akribe, Oslo.

Eriksson, K. (2010). Evidence: To See or Not to See. *Nursing Science Quarterly* 23 (4), 275-279.

Eriksson, K. (2012). Att identifiera och bestämma begrepp inom vårdvetenskap som discipline. I: L. Wiklund Gustin & I. Bergbom (red.), *Vårdvetenskapliga begrepp i teori och praktik* (s.31-45). Studentlitteratur AB.

Eriksson, K. (red.), Bondas-Salonen, T., Herberts, S., Lindholm, L., Matilainen, D. (1995). *Den mångdimensionella hälsan: verklighet och visioner*. Slutrapport, Vasa sjukvårdsdistrikt SKN og Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi.

Eriksson, K., Bondas, T., Kasén, A., Lindström, U.Å., Lindholm, L., Matilainen, D. (2002). Den vårdvetenskapliga forskningstraditionen vid Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi. *Hoitotiede* 14 (6), 307-315.

Eriksson, K., Lindström (1993). Möten med lidande i vården. I: K.Eriksson (red.), *Möten med lidanden* (s.1-27). Vårdforskning. Rapport 4/1993. Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.

Eriksson, K., Lindström, U.Å. (2000). Siktet, Sökandet, Slutandet – om den vårdvetenskapliga kunnskapen. I: K. Eriksson & U.Å. Lindström (red.), *Gryning. En vårdvetenskaplig antologi* (s. 5-18). Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.

- Eriksson, K., Lindström, U.Å. (2003). Klinisk vårdvetenskap. I: *Gryning II. Klinisk vårdvetenskap* (s.3-20). Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.
- Eriksson, K., Lindström, U.Å., Lindholm, L., Matilainen, D., Kasén, A. (2004) Det vårdvetenskapliga forskningsprogrammet vid Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi. *Hoitotiede* 16 (6), 282-286.
- Eriksson, K., Nordman, T. (2004). *Den trojanska hästen II. Utvecklandet av evidensbaserade vårdande kulturer*. Rapport 2:2004. Åbo Akademi og Helsingfors och Nylands sjukvårdsdistrikt.
- Fagerstöm, L., Eriksson, K., Bergbom, I. (1997). The patient's perceived caring needs as a message of suffering. *Journal of Advanced Nursing* 28 (5), 978-987.
- Falk, H., Torp, A. (1994). *Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog*. Bjørn Ringstrøms antikvariat, Oslo (1.utgivelse 1903-06).
- Figal, G. (2002). The Doing of the Thing Itself: Gadamer's Hermeneutic Ontology of Language. I: R.J. Dostal (red). *The Cambridge Companion to Gadamer* (s.102 – 125). Cambridge University Press, Cambridge
- Fjone, H.H., Ytterhus, B., Almvik, A. (2009). How Children with Parent suffering from Mental Health Distress Search for 'Normality' and Avoid Stigma: to be or not to be... is *not* the question. *Childhood* (16), 461-477.
- Fleischhauer, J. (2009). Das Leiden von Kindern als politische Herausforderung verstehen. *Psychotherapie Forum* (17), 79-84.
- Forskningsetiska delegationen (2002). *God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den*. Helsinki.
- Forskningsetiska delegationen (2009). Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning. Helsinki. <http://www.abo.fi/media/14170/etiskaprinciper.pdf>
- Foss, B. (2012). *Ledelse. En bevegelse i ansvar og kjærlighet*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.
- Foss, B., Nåden, D. (2009). Janice Morse' Theory of Suffering – a Discussion in a Caring Science Perspective. *Vård i Norden* 29 (1), 14-18.
- Fredriksson, G. (1994). *Wittgenstein*. Forlaget Oktober, Oslo.
- Fredriksson, L. (1998). The caring Conversation - Talking about suffering. A Hermeneutic Phenomenological Study in Psychiatric Nursing. *International Journal for Human Caring* 2 (1), 24-32.
- Fredriksson, L. (1999). Modes of relating in a caring conversation: a research synthesis on presence, touch and listening. *Journal of Advanced Nursing* 30 (5), 1167-1176.
- Fredriksson, L. (2003). *Det vårdande samtalet*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.

Fredriksson, L. (2007). Teoribegreppet inom vårdvetenskap och hermeneutik – från Eidos till Logos. I: K. Eriksson, U.Å. Lindström, D. Matilainen, L. Lindholm (red.), *Gryning III. Vårdvetenskap och hermeneutik* (s. 23-30). Enheten för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.

Fredriksson, L., Eriksson, K. (2001). The patient's narrative of suffering: a path to health? *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 15 (1), 3-11.

Fredriksson, L., Lindström, U.Å. (2002). Caring conversations – psychiatric patients' narratives about suffering. *Journal of Advanced Nursing* 40 (4), 396-404.

Frønes, I. (1996). *Den norske barndommen*. Cappelen forlag, Oslo.

Gadamer, H-G. (2001). Språk og forståelse. I: S. Lægheid og T. Skorgen (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s.147-162). Spartacus forlag, Oslo.

Gadamer, H-G. (2003a). *Den gåtfulla hälsan*. Dualis Förlag AB, Ludvika.

Gadamer, H-G. (2003b). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Gadamer, H-G. (2003c). Hva er sannhet? (1957) I: H-G. Gadamer, *Forståelsens filosofi* (s.16-32). Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Gadamer, H-G. (2004). *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press, London.

Gadamer, H-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Academica, Århus.

Gautun, H. (2006). De gjemte og glemte barna. En evaluering av prosjektet pedagogiske støttegrupper for barn av rusmiddelmisbrukere. *Fafo-rapport* 510. Fafo, Oslo.

Gobbo, C., Raccanello, D. (2011). Personal Narratives about States of Suffering and Wellbeing: Children's Conceptualization in Terms of Physical and Psychological Domain. *Applied Cognitive Psychology* (25), 386-394.

Greene, S., Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. I: S. Greene & D. Hogan (ed.), *Researching children's experience. Methods and Approaches* (s.1-21). SAGE Publications, London.

Greve, A. (2003). Å beskrive den andre. *Nordlit* (14), 15-36.  
<http://septentrio.uit.no/index.php/nordlit/article/viewFile/1921/1787>

Greve, A. (2004). Om dyr og folk. *Nordlit* (16), 1-29.

Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget, Oslo.

Grondin, J. (2003). *The philosophy of Gadamer*. Acumen Publishing Limited, Chesham.

Gullestad, M. (1991). Barnas egen kultur – finnes den? *Samtiden* nr. 4, 41-49.

Gundersen, D. (1972). *Norsk synonymordbok*. Gyldendal Norsk forlag, Oslo.

Guttu, T. (1992). *Aschehoug og Gyldendals Store Norske Ordbok. Riksmål og moderat bokmål*.

Guttu, T. (2010). *Norsk ordbok*. Kunnskapsforlaget H. Aschehoug Co. (W. Nygaard) A/S og Gyldendal ASA, Oslo.

Harper, D. (2001-2013). *Online Etymology Dictionary*. <http://www.etymonline.com>

Haugsgjerd, S., Jensen, P., Karlsson, B., Løkke, J.A. (2010). *Perspektiver på psykisk lidelse – å forstå, beskrive og behandle*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Heggstad, L. (1917). *Fornorskningsordbok. Norsk-dansk rettskrivingsordbok med norsk ordtydning*. Olaf Norlis Forlag, Oslo.

Hekman, S. (1983). From Epistemology to Ontology: Gadamer's Hermeneutics and Wittgensteinian Social Science. *Human Studies* (6), 205-224.

Helenius, R. (1990). *Förstå och bättre veta*. Carlsson Bokförlag, Stockholm.

Helseth, S., Slettebø, Å. (2004). Research Involving Children: Some ethical issues. *Nursing Ethics* 11 (3), 298-308.

Helsinkideklarasjonen (2000). Verdens legeforening. <http://legeforeningen.no/Emner/Andre-emner/Etikk/Internasjonalt/Helsinkideklarasjonen/helsinkideklarasjonen-fra-verdens-legeforening/>

Hertzberg, L. (2009). Språkspel kontra samtal. Wittgenstein och Rhees. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 44 (3-4), 306-315.

Hinds, P.S., Schum, L., Baker, J.N., Wolfe, J. (2005). Key Factors Affecting Dying Children and Their Families. *Journal of Palliative Medicine* 8 (1), 70-78.

Hovland, B.I. (2011). *Narrativ etikk og profesjonelt hjelpearbeid*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Hummelvoll, J.K., Granerud, A. (2010). Teoretiske og ideologiske innflytelser på utviklingen av psykiatrisk sykepleie etter 1960 – en litteraturgjennomgang. *Vård i Norden* 30 (4), 37-42.

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Hussong, A.M., Bauer, D.J., Huang, W., Chassin, L., Sher, K.J., Zucker, R.A. (2008). Characterizing the Life Stressors of Children of Alcoholic Parents. *Journal of Family Psychology* 22 (6), 819-832.

James, A.L. (2010). Competition or integration? The next step in childhood studies? *Childhood* 17 (4), 485-499.



Jensen, P. (1997). *Ansikt til ansikt. System- og familieperspektivet som grunnlag for klinisk sykepleie*. Ad Notam, Gyldendal, Oslo.

Johannessen, K. S., & Gulbrandsen, A. (2010). Praksis, kunnskapssyn og helhetsspråk. Et alternativt fundament for forståelse av læring. I: A. Gulbrandsen (red.), *SkYskrift 2. Kreativitet og utvikling. Universitetspedagogiske og kunnskapsteoretiske overveielser* (s. 57-76). NTNU, Trondheim.

Johannessen, K.S. (1978). *Wittgensteins senfilosofi. Et utkast til fortolkning*. Universitetet i Bergen, filosofisk institutt. Stensilserie nr. 42.

Johansson, E., Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke. Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget, Bergen.

John-Steiner V.P. (2007). Vygotsky on Thinking and Speaking. I: H.Daniels, M.Cole, James V. Wertsch (ed.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s.136-152).

Jørgensen, A. (2009). *Hans-Georg Gadamer*. Forlaget Anis, København.

Kane, J.R., Barber, R.G., Jordan, M., Tichenor, K., Camp, K. (2000). Supportive/palliative care of children suffering from life-threatening and terminal illness. *American Journal of Hospice & Palliative Care* 17 (3), 165-172.

Karlsson, V., Forsberg, A., Bergbom, I. (2012). Communication when patients are conscious during respirator treatment – A hermeneutic observation study. *Intensive and Critical Care Nursing* (28), 197-207.

Kasén, A. (2002). *Den vårdande relationen*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.

Kasén, A., Sivonen, K. (2007). Text och hermeneutik inom vårdvetenskap. I: K.Eriksson, U.Å. Lindström, D. Matilainen, L. Lindholm (red.), *Gryning III* (s.31-45). Enheten för vårdvetenskap, Åbo Akademi.

Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies* (44), 1250-1260.

Kjørholt, A.T. (2008). Children as New Citizens: In the Best Interests of the Child? I: A. James og A.L. James (red.), *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe* (s.14-37). Palgrave Macmillan, New York.

Kjørholt, A.T. (2010). Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? I: A.T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s.11-29). Universitetsforlaget, Oslo.

Knudsen, T., Sommerfelt, A. (1983). *Norsk Riksmålsordbok*. Det norske akademi for språk og litteratur. Kunnskapsforlaget, Oslo.



Koort, P. (1975). *Semantisk analys. Konfigurasjonsanalys. Två hermeneutiska metoder*. Studentlitteratur, Lund.

Krogh T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Kruuse, E. (2005). *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk Forlag.

Kuhn, T.S. (2007). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. De norske bokklubbene AS.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Kvello, Ø., Wendelborg, C. (2005). Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer. *Barn* 23 (1), 79-94.

Landrø, M. I., Wangensteen, B. (1986). *Bokmålsordboka*. Universitetsforlaget, Oslo.

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitative studier. I: B. Starrin og PG. Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-189). Studentlitteratur, Lund.

Lawn, C. (2006). *Gadamer. A Guide for the Perplexed*. Continuum, London.

Lawn, C., Kean, N. (2011). *The Gadamer Dictionary*. Continuum, London.

Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (2002). Judging the Quality of Case Study Reports. I: A.M. Huberman & M.B. Miles (ed.), *The Qualitative Researcher's Companion* (s.205-215). Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, California.

Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (2007). But Is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. I: S. Mathison (ed.), *New Directions for Evaluation* 2007 (114) s.15-25. Wiley InterScience. [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)

Lindberg, S. (2013). Hermeneutics and Human Interplay: A Clinical Caring Science Research Method. *International Journal of Qualitative Methods* (12), 99-112.

Lindberg, S., von Post, I., Eriksson, K. (2012). The experiences of parents of children with severe autism in connection with their children's anasthetics, in presence and absence of the perioperative dialogue: a hermeneutic study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 26 (4), 627-634.

Lindholm, L. (1993). Lidande och kärlek ur ett psykiatriskt vårdperspektiv – en casestudie av mötet mellan mänskligt lidande och kärlek. I: K.Eriksson (red.), *Möten med lidanden* (s.79-138). Vårdforskning. Rapport 4/1993. Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa.

Lindholm, L. (1998). *Den unga människans hälsa och lidande*. Doktorgradsavhandling, Åbo akademi, Vasa.

Lindholm, L., Mäkela, C., Rantanen-Siljamäki, S., Nieminen, A-L. (2007). The role of significant others in the care of women with breast cancer. *International Journal of Nursing Practice* (13), 173-181.

Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*. 15 (2/3), 245-251.

Lindström, U.Å. (2006). Gemenskap som uttryck för vårdvetenskaplig ordning. I: D. Nåden, L. Fredriksson, E. Gjengedal, S. Rydahl Hansen (red.), *Nordic College of Caring Science – 25 år. Jubileumsskrift*.

Lindström, U.Å., Lindholm, L., Zetterlund, J.E. (2014). Katie Eriksson. Theory of Caritative Caring. I: M.R. Alligood. *Nursing Theorists and Their Work*. 8 th edition (s.171-201). Mosby Elsevier, St. Louis, Missouri.

Lindwall, L. (2004). *Kroppen som bärare av hälsa och lidande*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.

Løkke, P.A. (2006). Medisinering av barn. *Dagbladet* 10.mars 2006.

Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 97 (3), 185-198.

Løvold, R. (2006). En ny visjon om terapeuten som person? Autentisitet, spontanitet og emosjonell tilgjengelighet i psykoterapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 43 (9), 909-916.

Martinsen, K. (1996). *Fenomenologi og omsorg – tre dialoger*- Tano, Oslo.

Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnets og evidensen*. Akribe, Oslo.

Martinsen, K. (2008). Innfallet og dets betydning i liv og arbeid. Metafysisk inspirerte overveielser over innfallets natur og måter å vise seg på. *Klinisk sykepleie* 22 (1), 20-32.

Martinsen, K., Eriksson, K. (2009). Å se og å innse. I: K. Martinsen & K. Eriksson, *Å se og å innse* (s.9-34). Akribe, Oslo.

Martinsen, K. (2012). *Løgstrup og sykepleien*. Akribe, Oslo.

Martinsen, K. (2013). Omsorg, sårbarhet og tid. I: H. Alvsvåg, Å. Bergland, O. Førland (red.), *Nødvendige omveier. En vitenskapelig antologi til Kari Martinsens 70-årsdag* (s. 369-375). Cappelen Damm as, Oslo.

Metel, M., Barnes, J. (2011). Peer-group support for bereaved children: a qualitative interview study. *Child and Adolescent Mental Health* 16 (4), 201-207.

Mikesell, L. (2013). Medicinal relationship: caring conversation. *Medical Education* (47), 443-452.

Morse, J. (2001). Toward a praxis Theory of Suffering. *Advances in Nursing Science* 24 (1), 47-59.

Myhre, R. (1982). *Hva er pedagogikk? En elementær innføring*. Gyldendal Norsk forlag, Oslo.

Nasjonalt Folkehelseinstitutt (2012). Reseptregisteret. <http://www.reseptregisteret.no/>

Nerheim, H. (1995). *Vitenskap og kommunikasjon. Paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagenes vitenskapsteori*. Universitetsforlaget, Oslo.

Nilsson, B. (2007). Gadammers hermeneutikk. *Sykepleien Forskning* 2 (4), 266-268.

Nordahl T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Norsk ordbok 2014. Universitetet i Oslo, Kultur- og Kyrkjedepartementet, Det norske Samlaget, Dokumentasjonsprosjektet og NTNU. <http://no2014.uio.no/>

Nynodata bokmålsordbok. Elektronisk ordbok utarbeidet av Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo og Språkrådet.  
<http://infopicnic.cloudapp.net/?c=st8ls345s>.

Næss, A. (2000). Et møte med den musiske Wittgenstein. *Samtiden* nr. 4, s.2-16.

Nåden, D. (2000). Presentasjon av en teorimodell: Når sykepleie er kunstutøvelse. *Vård i Norden* 58 (4), 4-9.

Nåden, D. (2010). Hermeneutics and observation – a discussion. *Nursing Inquiry* 17 (1), 75-81.

Nåden, D., Eriksson, K. (2002). Encounter: A Fundamental Category of Nursing as an Art. *International Journal for Human Caring* 6 (1), 34-40.

Nåden, D., Eriksson, K. (2003). Semantisk begrepsanalyse – et grunnleggende aspekt i en disiplins teoriutvikling. *Vård i Norden* 23 (1), 21-26.

O’Kane, C. (2000). The Development of Participatory Techniques. I: P. Christensen, A. James (ed.), *Research with children: Perspectives and practices* (s.136-159). Routledge, London.

Olsholt, Ø. (2002). Er barn mennesker? I: J. Qvortrup og Ola Stafseng (red.), *Barn mellom børs og katedral* (s.79-91). Abstrakt forlag as, Oslo.

Olthuis, G., Dekkers, W., Leget, C., Vogelaar, P. (2006). The Caring Relationship in Hospice Care: an analysis based on the ethics of the caring conversation. *Nursing Ethics* 13 (1), 29-40.

Pahuus, M. (2010). Hermeneutikk. I: F. Collin & S. Køppe (red.), *Humanistisk vitenskapsteori* (s.139-169). DR Multimedie.

Postholm, M.B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (3), 199-211.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.

Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. (2009). *Det lekende lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori*. Universitetsforlaget, Oslo.

Prout, A., James, A. (1997). A new Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. I: A. James, A. Prout (ed.), *Constructing and Reconstructing Childhood* (s.7-33). Falmer Press, London.

Qvortrup, J. (1998). Barndom er også et samfunnsanliggende. *Barn. Nytt fra forskning om barn*. 16 (3-4), 64-75.

Qvortrup, J. (2010). Om børns rettigheter i voksensamfundet. I: A.T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s.30-46). Universitetsforlaget, Oslo.

Rehnsfeldt, A. (2007). Den vårdande hermeneutiska dialogen. I: K. Eriksson, U.Å. Lindström, D. Matilainen, L.Lindholm (red.), *Gryning III. Vårdvetenskap och hermeneutik* (s.85-96). Enheten för vårdvetenskap, ÅboAkademi, Vasa.

Rehnsfeldt, A., Arman, M. (2008). A pilgrimage on the road to understanding of life in experiences of cancer and burnout syndrome. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 22 (2), 275-283.

Rehnsfeldt, A., Eriksson, K. (2004). The progression of suffering implies alleviated suffering. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18 (3), 264-272.

Rendtorff, J.D. (2000). *Paul Ricoeurs filosofi*. Hans Reitzels forlag, København.

Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative, Volume 3*. The University of Chicago Press, Chicago and London.

Ricoeur, P. (1991). *From text to action – essays in hermeneutics II*. Northwestern University Press Evanston, Illinois.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. The University of Chicago Press, Chicago and London.

Ricoeur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*. Thorleifs Dahls Kulturbibliotek. Aschehoug, Oslo

Ricoeur, P. (2003). *The Rule of Metaphor. The creation of meaning in language*. Routledge Classics, London, New York.

Roland, E. (2011). The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying. *International Journal of Behavioral Development* 35 (5), 383-388.

Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing* 53 (3), 304-310.

Rommetveit, M. (2007). *Med andre ord. Den store synonymordboka med omsetjingar til nynorsk*. Det norske Samlaget, Oslo.

Rossow, I., Moan, I.S., Natvig, H. (2009). Nære pårørende av alkoholmisbrukere – hvor mange er de og hvordan berøres de? *SIRUS-Rapport* nr. 9/2009. Statens institutt for rusmiddelforskning, Oslo.

Roxberg, Å. (2005). *Vårdande och icke-vårdande tröst*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.

Roxberg, Å., Burman, M., Guldbrand, M., Fridlund, B., Barbosa da Silva, A. (2010). Out of the wave: the meaning of suffering and relieved suffering for survivors of the tsunami catastrophe. A hermeneutic-phenomenological study of TV-interviews one year after the tsunami catastrophe, 2004. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 24 (4), 707-715.

Rydenlund, K. (2012). *Vårdandets imperative i de yttersta livsrummen. Hermeneutisk vårdande samtal inom den rättspsykiatriska vården*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.

Røkenes, O.H. (2006). Relasjonskompetanse og kommunikasjon. I: O.H. Røkenes og P-H. Hanssen, *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (s.7-40). Fagbokforlaget, Oslo.

Schaanning, E. (2010). Introduksjon. I: H-G. Gadamer, *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (s.9-19). Pax forlag A/S, Oslo

Schjøtt, S. (1914). *Norsk ordbok med ordtyding på norsk – dansk*. Det norske Samlaget, Oslo.

Schnettler, B., Raab, J. (2008). Interpretative Visual Analysis developments, State of the Art and Pending Problems. *Forum: Qualitative Social Research*. 9 (3), Art.31.  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1149/2556>

Schuback M.s.C. (2006). *Lovtal til intet. Essäer om filosofisk hermeneutik*. Logos Pathos nr. 5. Glänta produktion.

Schwandt, T.A. (2007). Judging Interpretations. I: S. Mathison (ed.), *New Directions for Evaluation* 2007 (114), 11-14. Wiley InterScience. [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)

Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på "Politics of Childhood". *Barn* 28 (2), 65-79.

Shotter, J. (1999). 'Living moments' in dialogical exchanges. *Human Systems* (9), 81-93.

Sivonen, K. (2000). *Vården och det andliga. En bestämning av begreppet 'andlig' ur ett vårdvetenskapligt perspektiv*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.

Sjögren, R. (2004). *Att vårda på uppdrag kräver visdom. En studie om lidandet hos och vårdandet av patienter som sexuellt förgripit seg på barn*. Doktorgradsavhandling, Växjö universitet.

Skodvin, A. (2001) Innledning. I: L.Vygotsky. *Tenkning og tale* (s.7-17). Gyldendal Akademisk, Oslo.

Snævarr, Stefan. (2003). *Fra logos til mytos - Metaforer, mening og erkjennelse*. Sokrates AS, Kristiansand.

Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Systime Akademisk, Århus.

- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten. Barndomspsykologiske perspektiver*. Fagbokforlagt, Bergen.
- Stake, R. (2003). Case Studies. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Second edition (s.134-164). SAGE Publications.
- Sæteren, B. (2006). *Kampen for livet i vemodets slør. Å leve i spenningsfeltet mellom livets mulighet og dødens nødvendighet*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.
- Sæteren, B. (2011). Livsfortellingene som ingen etterspurte. *Kreftsykepleie* (2), 32-37.
- Taule, R. (1993). *Escolas ordbok*. Escola forlag.
- Taylor C. (2002). Gadamer on the Human Sciences. I: R.J. Dostal (ed.), *The Cambridge Companion to Gadamer* (s.126-142). Cambridge University Press, Cambridge.
- Thorkildsen, K.M., Eriksson, K., Råholm, M-B. (2013). The substance of love when encountering suffering: an interpretative research synthesis with an abductive approach. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 27 (2), 449-459.
- Thornquist, E. (1998). *Klinikk, kommunikasjon, informasjon*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Tiller, P.O. (2000). *Studier i barndom*. Høyskoleforlaget, Nordic Academic Press, Kristiansand.
- Tiller, P.O. (2006). Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. *Barn* 24 (2), 15-39.
- Torp, A. (1992). *Nynorsk etymologisk ordbok*. Bjørn Ringstrøms antikvariat, Oslo (1. utgivelse 1919).
- Twenge, J.M. (2011). Generational Differences in Mental Health: Are Children and Adolescents Suffering More, or Less? *American Journal of Orthopsychiatry* 81 (4), 469-472.
- Ueland, V. (2012). *Lengsel – en kraft til helse*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.
- Vetlesen, A.J. (2007). *Hva er etikk?* Universitetsforlaget, Oslo.
- Vis, S.A. (2004). *Samtaler med barn i barnevernet*. Skriftserie 1/2004. Barnevernets Utviklingssenter i Nord-Norge.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, London.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Tænkning og sprog. Bind 1 og 2*. Hans Reitzels forlag, København.
- Vygotsky, L.S. (1989). *Thought and Language*. The MIT Press, London.

- Vygotsky, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos AB, Gøteborg.
- Vygotsky, L.S. (2001) *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Walsh, D. (1998). Ethics: Being Fair. I: M.E. Graue & D.J. Walsh, *Studying children in context, Theories, Methods, and Ethics* (s.55-69). SAGE Publications.
- Walters, D.A. (2008). Grief and loss: towards an existential phenomenology of child spirituality. *International Journal of Childrens Spirituality* 13 (3), 277-286.
- Watson, J. (1989). Human Caring and Suffering: A Subjective Model for Health Sciences. I: R.L. Taylor og J. Watson (ed.), *They shall not hurt. Human Suffering and Human Caring* (s. 125-136). Colorado Associated University Press, Boulder.
- Watson, J. (1993). *En teori för omvårdnad. Omvårdnad och human vetenskap*. Studentlitteratur, Lund.
- Watson, J. (2003). Love and Caring. Ethics of Face and Hand – An Invitation to Return to the Heart and soul of Nursing and our Deep Humanity. *Nursing Administration Quarterly* 27 (3), 197-202.
- Weischedel, W. (1994). Forstå filosofferne. Fra Thales til Wittgenstein. Hans Reitzels Forlag, København.
- Wiese, L.V. (1934). Sociology and suffering. *International Journal of Ethics* 44 (2), 222-235.
- Wiestad, E. (2006). Kroppens pedagogikk. I: I. Bostad og T. Pettersen (red.), *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring*. Scandinavian Academic Press. Spartacus forlag, Oslo.
- Wifstad, Å. (1991). *Helhetsforståelse og kommunikasjon. Filosofi for klinikere*. ISM skriftserie nr. 18. Universitetet i Tromsø.
- Wiklund, L. (2000). *Lidandet som kamp och drama*. Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi, Vasa.
- Wilkinson, S. (2008). *Lidelse og lindring. Tilknytning og sykdomsspråk*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Wittgenstein, L. (1995). *Filosofi og kultur*. Spredte bemerkninger. Cappelen Akademisk, Oslo.
- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Pax Forlag A/S.
- Wittgenstein, L. (1999). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Gyldendal, Oslo.
- Wittgenstein, L. (2005). *Om visshet*. J.W. Cappelens Forlag as, Oslo.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publications, Inc., Los Angeles.

Zelizer, V. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton University Press, New Jersey.

Ødegaard, E.E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.

Ødegaard, E.E. (2012). Barnehagen som danningsarena – Introduksjon. I: E.E. Ødegaard (red.), *Barnehagen som danningsarena* (s.12-18). Fagbokforlaget, Bergen.

Øvreeide, H. (2000). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. 2.utgave. Høyskoleforlaget, Kristiansand S.

Åmås, K.O. (1995). Oversetterens forord til den norske utgaven(1995). I: Ludwig Wittgenstein. *Filosofi og kultur. Spredte bemerkninger* (s.9-18). Cappelen Akademisk, Oslo.





# UNIVERSITETET I OSLO

DET MEDISINSKE FAKULTET

Vedlegg 1

Professor Dagfinn Nåden  
Høgskolen i Oslo  
Avdeling for sykepleierutdanning  
Postboks 4  
0130 Oslo

Regional komité for medisinsk og helsefaglig  
forskningsetikk sør-øst B (REK sør-øst B)  
Postboks 1130 Blindern  
NO-0318 Oslo

Telefon: 22 85 05 48

**Dato:** 22.01.2011

**Deres ref.:**

**Vår ref.:** 2010/2279 (oppgis ved henvendelse)

E-post: [post@helseforskning.etikk.no](mailto:post@helseforskning.etikk.no)

Nettadresse:

## 2010/2279 Omsorgssamtale med barn

Prosjektleder: Dagfinn Nåden  
Prosjektansvarlig: Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning

Vi viser til innsendt endringsmeldingsskjema datert Oslo 13 desember 2010. vedlagt endringsmeldingsskjema er brev til komiteen med tilbakemelding og endret informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

### Saksfremstilling

1. Komiteen ønsket en tilbakemelding på hvilke samhandlingssituasjoner som er aktuelle for observasjon og intervensjon.

I tilbakemeldingen konkretiseres samhandlingssituasjonene mellom barna og helsearbeiderne som dreier seg om oppfølgingssamtale, aktiviteter i gymsal, lunsj, «min time» og «kreativ gruppe».

2. Alle helsearbeidere og foreldre med barn som skal videofilmes må samtykke skriftlig til filmingen.

Det er sendt inn informasjonsskriv og samtykkeerklæring basert på REKs mal for dette.

3. Lagringsmediet for videoopptak må ikke være tilknyttet nettverk eller internett.

Dette vilkåret er tatt til følge og det vil ikke bli gjort filmopptak uten teknisk tilknytning til hverken nettverk eller internett.

Prosjektleder har sendt inn tilbakemeldingen sammen med et endringsskjema fordi det i tillegg til hospitering også skal skje en observasjon.

Komiteen beklager at det i vedtaksbrevet fra REK er angitt feil sluttdato for prosjektet. Riktig sluttdato for prosjektet skal være 31.12.12.

### Forskningsetisk vurdering

Komiteen har ingen forskningsetiske innvendinger til innsendt tilbakemelding. Endringsmeldingen som innebærer at hospitering på avdelingen blir utvidet til også å omfatte observasjon uten filmopptak innebærer ingen nye forskningsetiske betraktninger for dette prosjektet.

### Vedtak

Komiteen godkjenner prosjektet slik det nå foreligger etter innsendt tilbakemelding og endringsmelding.



# UNIVERSITETET I OSLO

## DET MEDISINSKE FAKULTET

Tillatelsen er gitt under forutsetning av at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i søknaden, forskningsprotokollen, innsendt svar på merknader, endringsmelding og de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Godkjenningen av prosjektet gjelder til 31.12.2012. Av dokumentasjonshensyn skal opplysningene likevel bevares inntil 31.12.2017. Opplysningene skal deretter slettes eller anonymiseres, senest innen 01.06.2018.

Opplysningene skal lagres avidentifisert, det vil si adskilt i en nøkkel- og en opplysningsfil.

Forskningsprosjektets data skal oppbevares forsvarlig, se personopplysningsforskriften kapittel 2, og Helsedirektoratets veileder for «Personvern og informasjonssikkerhet i forskningsprosjekter innenfor helse- og omsorgssektoren».

Prosjektet skal sende sluttmelding til REK på fastsatt skjema senest 01.06.201.

Tillatelsen gitt under forutsetning av at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i søknaden og protokollen, og de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Dersom det skal gjøres endringer i prosjektet i forhold til de opplysninger som er gitt i søknaden, må prosjektleder sende endringsmelding til REK. Vi gjør oppmerksom på at hvis endringene er "vesentlige", må prosjektleder sende ny søknad, eller REK kan pålegge at det sendes ny søknad.

Komiteens vedtak kan påklages til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, jfr. helseforskningsloven § 10, 3 ledd og forvaltningsloven § 28. En eventuell klage sendes til REK sør-øst B. Klagefristen er tre uker fra mottak av dette brevet, jfr. forvaltningsloven § 29.

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn via vår saksportal: <http://helseforskning.etikkom.no> eller på e-post til: [post@helseforskning.etikkom.no](mailto:post@helseforskning.etikkom.no)

Vennligst oppgi vårt referansenummer i korrespondansen.

Med vennlig hilsen

Stein Opjordsmoen Ilner (sign.)  
Professor dr. med  
Komitéleder

Katrine Ore  
Komitésekretær/Rådgiver

Kopi: Høgskolen i Oslo, ved øverste ledelse [postmottak@hio.no](mailto:postmottak@hio.no)

----- Original Message -----

Subject: Skjema for internregistrering, med vedlegg

Date: Fri, 28 Jan 2011 12:24:05 +0100

From: Dagfinn Nåden <[Dagfinn.Naden@su.hio.no](mailto:Dagfinn.Naden@su.hio.no)>

Organization: Høgskolen i Oslo

To: [REDACTED]

Oslo, 28. januar 2011

Vedrørende godkjenning av prosjekt

Vedlagt følger utfyllt skjema for innregistrering av prosjektet "Omsorgssamtale med barn" samt følgende 8 vedlegg:

1. Prosjektplan
2. Informasjon/ samtykkeskjema A – Ansatte
3. Informasjon/ samtykkeskjema B – Ansatte
4. Informasjon/ samtykkeskjema A – Foresatte
5. Informasjon/ samtykkeskjema B - Foresatte
6. Observasjonsguide
7. Samtaleguide
8. Brev fra REK med godkjenning av prosjektet

Vi viser til telefonsamtale med [REDACTED] 27. januar 2011. Som avtalt med [REDACTED] sender vi innregistreringsskjemaet uten nødvendig signering fra avdelingsleder evt. forskningsleder i klinikken. Dette vil bli innhentet når beslutning om nivå på lokal forankring er fattet.

Prosjektet er en del av doktorgradsarbeidet til Astri Melheim som er stipendiat i psykisk helsearbeid ved avdeling for sykepleierutdanning, Høgskolen i Oslo. Hun følger doktorgradsprogrammet ved enheten for vårdvetenskap, Åbo Akademi, Vasa, Finland.

Prosjektleder er professor Dagfinn Nåden ved avdeling for sykepleierutdanning, Høgskolen i Oslo. Professor Ingegerd Bergbom ved Sahlgrenska akademien, Göteborgs Universitet er sammen med prosjektleder veileder på doktorgradsarbeidet.

Prosjektet er godkjent i Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk sør-øst B. Stipendiat Astri Melheim har hatt samtaler med avdelingsleder og en ansatt ved [REDACTED].

[REDACTED] De ønsker et samarbeid med oss.

Enhetsleder ved [REDACTED] har fått en kort orientering om prosjektet.

Hvis dere har spørsmål eller trenger ytterligere opplysninger, ta gjerne kontakt med en av oss på telefon eller e-post.

Vennlig hilsen

Dagfinn Nåden  
Professor

Astri Melheim  
Stipendiat  
22453752

--

Dagfinn Nåden, RN, HVDr ( PhD)

Professor / Professor Nursing Science

Høgskolen i Oslo / Oslo University College Avdeling for sykepleierutdanning / Faculty of Nursing  
Postbox 4, St Olavs plass, 0130 Oslo, Norway Visiting address: Stensberggt. 27

Tlf: + (47) 22 45 37 36

Fax: + (47) 22 45 37 99

E-mail: [Dagfinn.Naden@su.hio.no](mailto:Dagfinn.Naden@su.hio.no)

Dosent / Docent Caring Science

Åbo Akademi / Åbo Akademi University, Vasa, Finland



**MEDISINSK OG HELSEFAGLIG FORSKNING**  
**INTERNKONTROLL OG FORANKRING AV FORSKNINGSANSVAR (OBLIGATORISK)**

Til: Dagfinn Nåden

Kopi: [redacted], Astri Melheim

Fra: Stab forskning, innovasjon og utdanning

Dato: 28. februar 2011

Offentlighet: Ikke unntatt offentlighet

Sak: [redacted]

Saksnummer ePhorle: 2011/2506

---

**Forskningsprosjektet: "Omsorgssamtale med barn"**

Viser til innsendt søknad om igangsetting av forskningsprosjekt ved [redacted]. Det følgende er den formelle interne forankringen av søknaden.

- Stab forskning, innovasjon og utdanning sikrer internkontrollen og ivaretar nødvendig forankring av foretakets forskningsansvar.

Oppfylling av følgende forutsetninger ligger til grunn for den interne forankringen av studien:

Seksjon for personvern og informasjonssikkerhet har vurdert studien og har følgende forutsetninger til den planlagte databehandlingen av personopplysninger/helseopplysninger:

1. Behandling av personopplysningene / helseopplysninger i studien skjer i samsvar med og innenfor det formål som er oppgitt i meldingen.
2. Kopi av anbefaling fra personvernombudet vedlegges søknaden til REK.
3. Vedlagte samtykke benyttes, inklusive markerte tillegg og endringer foretatt av personvernombudet. Eventuelle fremtidige endringer som berører formålet, utvalget inkluderte eller databehandlingen må forevises personvernombudet før de tas i bruk.
4. Ansatte som ikke har avgitt samtykke til deltakelse i studien, skal ikke filmes eller være synlig på filmopptak av andre. Barn skal ikke filmes eller være synlig i filmopptak av andre hvis foreldrene ikke har samtykket til barnets deltakelse i studien. Dette gjelder uansett om den ansatte/barnet er alene eller deltar i en gruppesituasjon.
5. Data lagres som oppgitt i meldingen. Kryssliste som kobler avidentifiserte data med personopplysninger lagres som angitt i meldingen og oppbevares separat på prosjektleders avlåste kontor. Samtykkeskjemaer, videoopptak og kodeliste skal ikke oppbevares sammen. Videoopptak skal ikke lagres eller bearbeides på maskin som er tilknyttet et nettverk.
6. Data slettes eller anonymiseres senest 01.06.2018 ved at krysslisten slettes. Harddisk

---

[redacted]

[redacted]

med videoopptak skal destrueres.

7. Dersom formålet, utvalget av inkluderte eller databehandlingen endres må personvernombudet gis forhåndsinformasjon om dette.

Seksjon for biobank og registerstøtte har vurdert studien til ikke å være relevant i forhold til opprettelse av forskningsbiobank.

Enhet for klinisk forskningsstøtte/GCP har vurdert studien til ikke å være klinisk utprøving av legemidler til mennesker.

Studien er vurdert og godkjent av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) ref. nr. 2010/2279, eventuelle merknader må følges. Det må være samsvar mellom navn på søker/prosjektleder i den interne forankringen og i den eksterne søknaden til REK.

Ved samarbeid med ekstern forskningsinstitusjon, må Seksjon for forskningsadministrasjon kontaktes, e-post: [REDACTED]

Ved inngåelse av kontrakt med ekstern industriell enhet må Inven2 (tidligere Medinnova) kontaktes, e-post: [REDACTED]

Studien er registrert i sykehusets offentlig tilgjengelig database over forsknings- og kvalitetsstudier (ForPro).

Lykke til med studien!

Med vennlig hilsen

[REDACTED]  
Seniorrådgiver

[REDACTED]  
Vedlegg.

---

[REDACTED] [REDACTED]



**UNIVERSITETET I OSLO**  
**DET MEDISINSKE FAKULTET**

Professor Dagfinn Nåden  
Høgskolen i Oslo  
Avdeling for sykepleierutdanning  
Postboks 4  
0130 Oslo

Regional komité for medisinsk og helsefaglig  
forskningsetikk sør-øst B (REK sør-øst B)  
Postboks 1130 Blindern  
NO-0318 Oslo

Telefon: 22 85 05 48

**Dato: 25.03.2011**

**Deres ref.:**

**Vår ref.: 2010/2279** (oppgis ved henvendelse)

E-post: [post@helseforskning.etikkom.no](mailto:post@helseforskning.etikkom.no)

Nettadresse: <http://helseforskning.etikkom.no>

**2010/2279 Omsorgssamtale med barn**

Prosjektleder: Dagfinn Nåden  
Prosjektansvarlig: Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning

Viser til innsendt tilbakemelding til komiteen, e-post datert 08.03.2011. Følgende vedlegg er sendt komiteen:

- Revidert informasjonsskriv og samtykkeerklæring til ansatte.
- Revidert informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte.

Ved implementering av forskningsprosjektet oppdaget man at det var mangler ved informasjonsskrivene i studien:

- Det var ikke klart at alle som ble filmet, måtte samtykke, selv om de ikke var hovedfokus ved opptaket. Det var uklart om filming var tenkt gjennomført uten at alle som ble gjort opptak av, hadde samtykket. Siden opptak av terapisaftaler i tidligere studie ble avdekket gjort uten at alle hadde samtykket, var det nødvendig å sette forutsetning om at alle som ved bilde eller lyd var gjenkjennbare ved opptak, må samtykke om opptak skal kunne gjøres.
- Samtykke til foreldre omfattet ikke at barna kunne gi opplysninger om sine foreldre og at foreldrene dermed må samtykke til også registrering av denne informasjon, noe som vil gjøres automatisk når samtalen gjøres opptak av.
- Samtykke for ansatte refererte til "informasjon om barna" og manglet informasjon om at den ansatte var del av registreringen/opptakene. Korrigert forslag til tekst ble derfor gitt for disse.

**Forskningsetisk vurdering**

Komiteen har vurdert innsendt søknad om prosjektendringer. Komiteen har ingen forskningsetiske innvendinger til at prosjektet gjennomføres med de innmeldte endringer.

**Vedtak**

Komiteen godkjenner prosjektet slik det nå foreligger med hjemmel i helseforskningsloven § 11.

Tillatelsen er gitt under forutsetning av at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i søknad, endringsmelding og protokollen, og de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Godkjenningen av prosjektet gjelder til 31.12.2012. Av dokumentasjonshensyn skal opplysningene likevel bevares inntil 31.12.2017. Opplysningene skal deretter slettes eller anonymiseres, senest innen 01.06.2018.

Opplysningene skal lagres avidentifisert, det vil si adskilt i en nøkkel- og en opplysningsfil.

Publisering av forskningsresultater fra prosjektet i form av monografi må skje i anonymisert form.

Forskningsprosjektets data skal oppbevares forsvarlig, se personopplysningsforskriften kapittel 2, og Helsedirektoratets veileder for «Personvern og informasjonssikkerhet i forskningsprosjekter innenfor helse- og omsorgssektoren».

Prosjektet skal sende sluttmelding til REK B på fastsatt skjema senest 01.06.2013.

I tillegg til vilkår som fremgår av dette vedtaket, er tillatelsen gitt under forutsetning av at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i søknaden og protokollen, og de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Dersom det skal gjøres endringer i prosjektet i forhold til de opplysninger som er gitt i søknaden, må prosjektleder sende endringsmelding til REK. Vi gjør oppmerksom på at hvis endringene er "vesentlige", må prosjektleder sende ny søknad, eller REK kan pålegge at det sendes ny søknad.

Komiteens vedtak kan påklages til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisn og helsefag, jfr. helseforskningsloven § 10, 3 ledd og forvaltningsloven § 28. En eventuell klage sendes til REK sør-øst B. Klagefristen er tre uker fra mottak av dette brevet, jfr. forvaltningsloven § 29.

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn via vår saksportal: <http://helseforskning.etikkom.no> eller på e-post til: [post@helseforskning.etikkom.no](mailto:post@helseforskning.etikkom.no)

Vennligst oppgi vårt referansenummer i korrespondansen.

Med vennlig hilsen

Stein Opjordsmoen Inner (sign.)  
Professor dr. med  
Komitéleder

  
Katrine Ore  
Komitésekretær/Rådgiver

Kopi: Høgskolen i Oslo, v/ forskningsdirektøren: [postmottak@hio.no](mailto:postmottak@hio.no)

## Vedlegg 5

>-----Original Message-----

>>From: [REDACTED]

>>Sent: Tuesday, March 29, 2011 12:12 PM

>>To: 'Astri Melheim'

>>Cc: [REDACTED]

>>Subject: Prosjekt Omsorgssamtaler ny godkjenning av samtykkeerklæringer

>

>>Hei Astri,

>

>>Da REK nå har godkjent endringer i samtykkeerklæringer, som

>>Personvernombudet [REDACTED] hadde merknader til, kan dere igangsette prosjektet

>>i samarbeid med [REDACTED].

>

>>Jfr. vedlagt e-post av 02.03.11 fra Seksjon for forskningsadministrasjon [REDACTED]

[REDACTED]

>>Samt vedtaksbrev fra REK datert 25.03.11.

>

>

>>Mvh

>

[REDACTED]

>

>

>>IKKE SENSITIVT INNHOLD



Omsorgssamtale med barn – Skjema A – 4.mars 2011

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *"Omsorgssamtale med barn"*

#### Til ansatte:

##### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til deg som ansatt om å delta i en forskningsstudie om samtals betydning for lindring av barns lidelse. Studien vil belyse barns måter å uttrykke lidelse på og hvordan samtale mellom psykisk helsearbeider og barn kan lindre lidelse. Studien er en del av et doktorgradsarbeid i omsorgsvitenskap. Studien omhandler barn i alderen 5-12 år som møter og samhandler med psykisk helsearbeider. Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning er ansvarlig for studien.

##### **Hva innebærer studien?**

Jeg planlegger å være til stede ved avdelingen noen dager i mars / april for å bli kjent med hva som skjer i avdelingen. Jeg vil ha fokus på hvor og hvordan omsorgssamtaler mellom de ansatte og barna skjer. Med omsorgssamtale mener jeg en samtale som lindrer lidelse. I denne hospiterings- og observasjonsperioden vil jeg ikke ta initiativ til strukturerte samtaler med barn eller ansatte. Det vil heller ikke bli videofilmet.

Etter denne perioden planlegger jeg å være til stede i noen samhandlingssituasjoner eller samtaler mellom barn og psykisk helsearbeider der samtalen lindrer lidelse. Fokuset for denne deltakende observasjonen vil være hva slags uttrykksformer som preger samhandlingen mellom barn og psykisk helsearbeider. Det vil kunne være flere barn og ansatte til stede i slike samhandlingssituasjoner, men mine konkrete observasjoner vil kun være knyttet til samhandlingen mellom et enkelt barn og en ansatt. Hvis det blir aktuelt å observere samtale mellom deg og et barn vil du få en skriftlig forespørsel om dette på et senere tidspunkt.

Samhandlingssituasjonen som observeres vil bli videofilmet. Hvis dette er en fellesaktivitet som du som ansatt også deltar i, og du har avgitt samtykke til å være med i studien, vil du sammen med andre bli synlig i videomaterialet.

##### **Mulige fordeler og ulemper**

Deltakelse i studien er av så kort og avgrenset varighet at det ikke representerer noen spesielle fordeler eller ulemper å delta.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Identifiserbare opplysninger vil bli oppbevart i låsbar safe. Det vil ikke være mulig å identifisere barn eller ansatte i resultatene av studien når disse publiseres.

Informasjon fra videofilmen vil omsettes til tekst. Selve videoen vil bare kunne sees av forskeren og hennes offisielle veiledere. Videofilmen vil bli slettet når prosjektet avsluttes og studien publiseres.

Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning ved avdelingsdirektor er databehandlingsansvarlig for studien.

**Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg**

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Dersom du senere ønsker å trekke deg fra deltakelse eller har spørsmål til studien, kan du kontakte:

Doktorgradsstipendiat og høgskolelektor     Astri Melheim  
Telefon: 22 45 37 52  
E-post: [Astri.Melheim@su.hio.no](mailto:Astri.Melheim@su.hio.no)

Prosjektleder og veileder                     Dagfinn Nåden  
Telefon: 22 45 37 36  
E-post: [Dagfinn.Naden@su.hio.no](mailto:Dagfinn.Naden@su.hio.no)

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
Signert av prosjektdeltaker (ansatt), dato

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert, rolle i studien, dato)

Omsorgssamtale med barn – Skjema B – 4.mars 2011

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *"Omsorgssamtale med barn"*

#### Til ansatte:

##### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til deg som ansatt om å delta i en forskningsstudie om samtaleens betydning for lindring av barns lidelse. Studien vil belyse barns måter å uttrykke lidelse på og hvordan samtale mellom psykisk helsearbeider og barn kan lindre lidelse. Studien er en del av et doktorgradsarbeid i omsorgsvitenskap. Studien omhandler barn i alderen 5-12 år som møter og samhandler med psykisk helsearbeider. Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning er ansvarlig for studien.

##### **Hva innebærer studien?**

Jeg planlegger å være til stede i en samhandlingssituasjon eller samtale mellom deg og et barn der samtalen lindrer lidelse. Fokuset for denne deltakende observasjonen vil være hva slags uttrykksformer som preger samhandlingen mellom barn og psykisk helsearbeider. Det vil kunne være andre barn tilstede i denne samhandlingssituasjonen, men disse vil ikke bli gjort kjent med hva og hvem som konkret observeres.

I tillegg ønsker jeg en samtale med barnet der barnet inviteres til å gi synspunkter på hva lidelse kan være i barns språk og hva voksne som hjelper barn kan gjøre når de ikke har det så bra. I denne samtalen vil jeg legge til rette for at barnet kan uttrykke seg med andre uttrykk enn bare ord. Dersom barnet eller foresatte ønsker det, kan en ansatt eller foresatt være til stede under samtalen.

Samhandlingssituasjonen som observeres og samtalen med barnet vil bli videofilmet.

##### **Mulige fordeler og ulemper**

Deltakelse i studien er av så kort og avgrenset varighet at det ikke representerer noen spesielle fordeler eller ulemper å delta.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjenner opplysninger. Identifiserbare opplysninger vil bli oppbevart i låsbar safe.

Informasjon fra videofilmen vil omsettes til tekst. Selve videoen vil bare kunne sees av forskeren og hennes offisielle veiledere. Videofilmen vil bli slettet når prosjektet avsluttes og studien publiseres.

Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning ved avdelingsdirektør er databehandlingsansvarlig for studien.

##### **Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg**

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dersom du ønsker delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Dersom du senere ønsker å trekke deg fra deltakelse eller har spørsmål til studien, kan du kontakte:

Doktorgradsstipendiat og hogskolelektor    Astri Melheim  
Telefon: 22 45 37 52  
E-post: [Astri.Melheim@su.hio.no](mailto:Astri.Melheim@su.hio.no)

Prosjektleder og veileder                    Dagfinn Nåden  
Telefon: 22 45 37 36  
E-post: [Dagfinn.Naden@su.hio.no](mailto:Dagfinn.Naden@su.hio.no)

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
Signert av prosjektdeltaker (ansatt), dato

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert, rolle i studien, dato)



Omsorgssamtale med barn – Skjema A – 4.mars 2011

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *"Omsorgssamtale med barn"*

#### Til foresatte:

##### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å la barnet ditt delta i en forskningsstudie om samtals betydning for lindring av barns lidelse. Studien vil belyse barns måter å uttrykke lidelse på og hvordan samtale mellom psykisk helsearbeider og barn kan lindre lidelse. Studien er en del av et doktorgradsarbeid i omsorgsvitenskap. Studien omhandler barn i alderen 5-12 år som møter og samhandler med psykisk helsearbeider. Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning er ansvarlig for studien.

##### **Hva innebærer studien?**

Jeg planlegger å være til stede ved avdelingen noen dager i mars / april for å bli kjent med hva som skjer i avdelingen. Jeg vil ha fokus på hvor og hvordan omsorgssamtaler mellom de ansatte og barna skjer. Med omsorgssamtale mener jeg en samtale som lindrer lidelse. I denne hospiterings- og observasjonsperioden vil jeg ikke ta initiativ til strukturerte samtaler med barna. Det vil heller ikke bli videofilmet.

Etter denne perioden planlegger jeg å være til stede i noen samhandlingssituasjoner eller samtaler mellom barn og psykisk helsearbeider der samtalen lindrer lidelse. Fokuset for denne deltakende observasjonen vil være hva slags uttrykksformer som preger samhandlingen mellom barn og psykisk helsearbeider. Det vil kunne være flere barn til stede i slike samhandlingssituasjoner, men mine konkrete observasjoner vil kun være knyttet til samhandlingen mellom et enkelt barn og en ansatt. Hvis det blir aktuelt å observere samtale mellom barnet ditt og psykisk helsearbeider vil du få en skriftlig forespørsel om dette på et senere tidspunkt.

Samhandlingssituasjonen som observeres vil bli videofilmet. Hvis dette er en fellesaktivitet som barnet ditt også deltar i, og du har samtykket til deltakelse i studien, vil hun /han sammen med andre bli synlig i videomaterialet.

##### **Mulige fordeler og ulemper**

Deltakelse i studien er av så kort og avgrenset varighet at det ikke representerer noen spesielle fordeler eller ulemper å delta.

##### **Hva skjer med informasjonen om barnet?**

Informasjonen som registreres om ditt barn skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Identifiserbare opplysninger vil bli oppbevart i låsbar safe. Det vil ikke være mulig å identifisere barnet i resultatene av studien når disse publiseres.

Informasjon fra videofilmen vil omsettes til tekst. Selve videoen vil bare kunne sees av forskeren og hennes offisielle veiledere. Videofilmen vil bli slettet når prosjektet avsluttes og studien publiseres.

Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning ved avdelingsdirektør er databehandlingsansvarlig for studien.

**Rett til innsyn og sletting av opplysninger om barnet**

Hvis du sier ja til at barnet kan delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om barnet. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Som foresatt kan du når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å la barnet delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for barnets videre behandling. Dersom du ønsker å la barnet delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å la barnet delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker barnets øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke barnet fra deltakelse eller har spørsmål til studien, kan du kontakte:

Doktorgradsstipendiat og høskolelektor	Astri Melheim Telefon: 22 45 37 52 E-post: <a href="mailto:Astri.Melheim@su.hio.no">Astri.Melheim@su.hio.no</a>
----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prosjektleder og veileder	Dagfinn Nåden Telefon: 22 45 37 36 E-post: <a href="mailto:Dagfinn.Naden@su.hio.no">Dagfinn.Naden@su.hio.no</a>
---------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å la barnet mitt delta i studien

-----  
Signert av foresatte, dato

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert, rolle i studien, dato)

Omsorgssamtale med barn – Skjema B – 4.mars 2011

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *"Omsorgssamtale med barn"*

#### Til foresatte:

##### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å la barnet ditt delta i en forskningsstudie om samtaleens betydning for lindring av barns lidelse. Studien vil belyse barns måter å uttrykke lidelse på og hvordan samtale mellom psykisk helsearbeider og barn kan lindre lidelse. Studien er en del av et doktorgradsarbeid i omsorgsvitenskap. Studien omhandler barn i alderen 5-12 år som møter og samhandler med psykisk helsearbeider. Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning er ansvarlig for studien.

##### **Hva innebærer studien?**

Jeg planlegger å være til stede i en samhandlingssituasjon eller samtale mellom barnet og psykisk helsearbeider der samtalen lindrer lidelse. Fokuset for denne deltakende observasjonen vil være hva slags uttrykksformer som preger samhandlingen mellom barn og psykisk helsearbeider. Det vil kunne være andre barn til stede i denne samhandlingssituasjonen, men disse vil ikke bli gjort kjent med hva og hvem som konkret observeres.

I tillegg ønsker jeg en samtale med barnet der barnet inviteres til å gi synspunkter på hva lidelse kan være i barns språk og hva voksne kan gjøre som hjelper barn når de ikke har det så bra. I denne samtalen vil jeg legge til rette for at barnet kan uttrykke seg med andre uttrykk enn bare ord. Dersom barnet eller foresatte ønsker det, kan en ansatt eller foresatt være til stede under samtalen.

Samhandlingssituasjonen som observeres og samtalen med barnet vil bli videofilmet.

##### **Mulige fordeler og ulemper**

Deltakelse i studien er av så kort og avgrenset varighet at det ikke representerer noen spesielle fordeler eller ulemper å delta.

##### **Informasjon om foreldre**

I løpet av samhandlingssituasjonen med barnet kan det komme fram informasjon om deg/dere som foreldre. Dette vil være en del av videoopptaket og transkripsjonen. Hvis du samtykker til at barnet kan delta i studien, samtykker du også til at det blir oppbevart opplysninger om deg i den utstrekning disse opplysningene kommer fram under samtalen med barnet.

##### **Hva skjer med informasjonen om barnet?**

Informasjonen som registreres om barnet skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter barnet til opplysninger om det gjennom en navneliste. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til barnet. Identifiserbare opplysninger vil bli oppbevart i låsbar safe.

Informasjon fra videofilmen vil omsettes til tekst. Selve videoen vil bare kunne sees av forskeren og hennes offisielle veiledere. Videofilmen vil bli slettet når prosjektet avsluttes og studien publiseres.

Det vil ikke være mulig å identifisere barnet i resultatene av studien når disse publiseres.

Høgskolen i Oslo, avdeling for sykepleierutdanning ved avdelingsdirektør er databehandlingsansvarlig for studien.

#### **Rett til innsyn og sletting av opplysninger om barnet**

Hvis du sier ja til at barnet kan delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om barnet. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Som foresatt kan du når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å la barnet delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for barnets videre behandling. Dersom du ønsker å la barnet delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å la barnet delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker barnets øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke barnet fra deltakelse eller har spørsmål til studien, kan du kontakte:

Doktorgradsstipendiat og høgskolelektor      Astri Melheim  
Telefon: 22 45 37 52  
E-post: [Astri.Melheim@su.hio.no](mailto:Astri.Melheim@su.hio.no)

Prosjektleder og veileder                      Dagfinn Nåden  
Telefon: 22 45 37 36  
E-post: [Dagfinn.Naden@su.hio.no](mailto:Dagfinn.Naden@su.hio.no)

#### **Til barnet:**

Jeg heter Astri Melheim og har i mange år hatt en jobb der jeg har vært mye sammen med barn. Nå er jeg forsker og vil prøve å finne ut hva voksne som er flinke til å hjelpe barn gjør. Og så vil jeg finne ut hva barn liker at voksne gjør når barna trenger hjelp.

Jeg har lyst til å være med å se på en gang når de ansatte og du gjør noe sammen. Etterpå hadde det vært fint om jeg kunne være sammen med deg cirka en halvtime for å høre hva du synes. Hvis det er greit for deg vil jeg ta opp på video sånn at jeg kan se på det etterpå. Ingen andre enn jeg og sjefen min får se videoen. Videoen blir slettet når forskningen er ferdig. Hvis du har lyst til å bli med, kan jeg fortelle deg litt mer når vi treffes. Det er helt frivillig å være med, og du kan ombestemme deg hvis du ikke vil være med lenger.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
Signert av prosjektdeltaker (barnet), dato



Omsorgssamtale med barn – Skjema B – 4.mars 2011

Jeg er villig til å la barnet mitt delta i studien

.....

Signert av foresatte, dato

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----

(Signert, rolle i studien, dato)

## Observasjonsguide

Det er tenkt 3 hovedområder for observasjonene, men det understrekes at disse kan endres eller utvides hvis andre sentrale temaer trer frem.

De tre planlagte hovedområdene er:

- Utrykksformene i samhandlingen / samtalen

Verbale uttrykk (ord)

Kinestetiske uttrykk (Kroppslig forflytning, bevegelse)

Auditative uttrykk (stemmeleie, hvisking, roping, bruk av lyder)

Andre ikke- verbale uttrykk (mimikk, blikk, kroppsholdning, kroppslig berøring)

- Temaer for samhandlingen / samtalen

Hvilke temaer introduseres av hvem

Den andres tilbakemelding på introduksjon av et tema

- Hva i samhandlingen / samtalen er mulig bærer av lindring av lidelse?

For eksempel:

Trøst

Støtte /oppmuntring

Avledning

Humor, fleip

Alvorspreg

Vanliggjøring

Understreking av det unike, spesielle

### Samtaleguide

Temaene under er tenkt som områder for samtale med barna. Det vil bli vektlagt å få til en dialogisk form på samtalene, samt å etablere et klima der barnets måter å uttrykke seg på blir styrende for samtaleformen. Det understrekes at eksemplene på spørsmål under kun er ment som en hjelp for forsker til å holde tak i temaområdene. De er ikke bestemmende for hvordan samtalene med barna konkret gjennomføres. Graden av verbalitet i samtalene vil kunne bli svært forskjellig, så guiden er derfor laget slik at den kan tilpasses den enkelte samtalsituasjonen. Som hjelpemidler vil det være aktuelt med fingerdukker, tegnesaker og modelleire. Hvordan dette brukes vil måtte tilpasses barnets alder, interesse og den konkrete situasjonen.

Hvilket tema som blir mest vektlagt vil være avhengig av hvordan møtet med det enkelte barn forløper.

Temaguiden er utarbeidet med bakgrunn i forskningsspørsmålene.

- Lidelse

Her søker jeg å få frem barnets uttrykk for hva lidelse kan være.

Observasjonene av barnets uttrykk i samtalen med psykisk helsearbeider vil vær førende for hvordan invitere til samtale om dette.

Bruker barnet verbale uttrykk for lidelse i samtalen? (Eks. å være redd, å være stille, å være lei seg osv.) Som utgangspunkt for å undersøke dette kan det være til hjelp å invitere barnet via bruken av ikke-verbale uttrykk. F.eks å tegne noen som ikke har det bra.

Hva betyr det å ikke ha det bra?

Hva syns du hjelper når du ikke har det så bra?

- Samtale

Hvordan kan vi se eller merke at noen ikke har det bra?

Hvordan kan barn få voksne til å forstå at de ikke har det bra?

(Hvordan viser du det?)

- Relasjonen psykisk helsearbeider – barn

Utgangspunktet her er at det har funnet sted en omsorgssamtale med barnet.

Hvordan merket du at N.N. (psykisk helsearbeider) forsto hvordan du har det?



Region:	Saksbehandler:	Telefon:	Vår dato:	Vår referanse:
REK sør-øst	Harsha Gajjar Mikkelsen	22845513	07.08.2013	2010/2279 REK sør-øst B
			Deres dato:	Deres referanse:
			06.08.2013	

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Til Dagfinn Nåden

**2010/2279b Omsorgssamtale med barn**

**Forskningsansvarlig:** Hogskolen i Oslo  
**Prosjektleder:** Dagfinn Nåden

Vi viser til e-post om prosjektendring datert 06.08.2013 for ovennevnte forskningsprosjekt. E-posten er behandlet av leder for REK sør-øst på fullmakt, med hjemmel i helseforskningsloven § 11.

Den omsøkte endringen dreier seg om forlengelse av prosjektperioden til 31.12.2014, opprinnelig sluttdato 01.06.2013.

#### Komiteens vurdering

Komiteen har ingen forskningsetiske innvendinger til prosjektet slik det nå foreligger.

#### Vedtak

Komiteen har vurdert endringsmeldingen og godkjenner prosjektet slik det nå foreligger med hjemmel i helseforskningsloven § 11.

Godkjenningen er gitt under forutsetning av at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i endringsmeldingen.

Dersom det skal gjøres vesentlige endringer i prosjektet i forhold til de opplysninger som er gitt i søknaden, må prosjektleder sende endringsmelding til REK.

Forskningsprosjektets data skal oppbevares forsvarlig, se personopplysningsforskriften kapittel 2, og Helsedirektoratets veileder for «Personvern og informasjonssikkerhet i forskningsprosjekter innenfor helse og omsorgssektoren».

Prosjektet skal sende sluttmelding på eget skjema, senest et halvt år etter prosjektslutt, jf. helseforskningsloven § 12.

Komiteens vedtak kan påklages til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, jf. Forvaltningslovens § 28 flg. Eventuell klage sendes til REK Sør-øst. Klagefristen er tre uker fra mottak av dette brevet.

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn med korrekt skjema via vår saksportal:  
<http://helseforskning.etikkom.no>. Dersom det ikke finnes passende skjema kan henvendelsen rettes på e-post  
til: [post@helseforskning.etikkom.no](mailto:post@helseforskning.etikkom.no).

Med vennlig hilsen

Grete Dyb  
forsteamanuensis dr. med.  
leder REK sør-øst B

Harsha Gajjar Mikkelsen  
forstekonsulent

**Kopi til:** Dekan Kari Toverud Jensen, Høgskolen i Oslo  
Høgskolen i Oslo ved øverste administrative ledelse

Astri Melheim

# Bevegelsens lindring – lindringens bevegelse

## Omsorgssamtale med barn

Omsorgssamtale er en samtale som lindrer lidelse. I møte med barn trer det lindrende ved omsorgssamtalen frem i form av bevegelse. Bevegelse utgjøres av forandring i tid og rom, og gir en opplevelse av endring. Den utfordrer følelsen av fastlåsthet. Bevegelse er et kjennetegn ved liv og vitalitet og slik blir bevegelsen livgivende og skaper håp. I omsorgssamtalen oppstår en bevegelse som lindrer lidelse. Den lindrende bevegelsen får sin retning i en samskaping der krefter som påvirker ønsket retning for bevegelsen forsterker hverandre og motkrefter reduseres. En slik forening og samordning av krefter vokser frem i en kreativ prosess som forutsetter tillit. Omsorgssamtalen løfter frem denne prosessen og muliggjør den lindrende bevegelsen. Det er ikke først og fremst konsekvensen av bevegelse som lindrer, men bevegelsen i seg.

ISBN 978-951-765-742-6



9 789517 657426